

Livret
1

BILINGUISME

ÉCOLE ET LANGUES NATIONALES EN AFRIQUE (ELAN-AFRIQUE)

INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

Enseigner la langue nationale



L'Initiative « École et langues nationales » en Afrique (ELAN-Afrique), issue du partenariat de quatre institutions – l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), le Ministère des Affaires étrangères et du Développement international (MAEDI), l'Agence française de développement (AFD) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) – est mise en œuvre par l'OIF.

<http://www.elan-afrique.org/>

L'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) est coordonnée par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

<http://www.ifadem.org/>

CE LIVRET A ÉTÉ CONÇU PAR :

Cherif Ari ABDOULKARIM, point focal ELAN, Ministère de l'Enseignement Primaire, Niger ;

Mamadou DIA, enseignant-chercheur, Université des Lettres et Sciences Humaines, Bamako, Mali ;

Joseph KAWOLE, inspecteur général-adjoint pour la formation continue, Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, RDC ;

Sahondra Arlette RANDRIAMIFIDY, chef de division des matériels didactiques, Direction des curricula et des intrants, Ministère de l'Éducation nationale, Madagascar.

SOUS LA SUPERVISION DE :

Papa Youga DIENG, coordonnateur du programme IFADEM pour l'OIF ;

Jean-François MAYNIER, coordonnateur du programme IFADEM pour l'AUF ;

Hamidou SEYDOU HANAFIOU, coordonnateur de l'Initiative ELAN-Afrique.

SOUS LA RESPONSABILITÉ SCIENTIFIQUE DE :

Danièle HOUPERT, inspectrice d'Académie – inspectrice pédagogique régionale honoraire, ancienne directrice d'IUFM, France ;

Amadou SAIBOU ADAMOU, enseignant-chercheur, École normale supérieure, Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger.

AVEC LE SOUTIEN DE :

Bodiel FALL, attachée de programme ÉLAN ;

Mahawa Sékou MENDY, responsable pays IFADEM ;

Noémie NIRINA, attachée de programme ÉLAN.

CORRECTIONS :

Aurore BALTASAR

MISE EN PAGE :

Alexandre LOURDEL

L'utilisation du genre masculin dans les énoncés du présent livret a pour simple but d'alléger le texte : elle est donc sans discrimination à l'égard des femmes.

Ce livret adopte les normes de la nouvelle orthographe (www.nouvelleorthographe.info).

Les contenus pédagogiques de ce livret sont placés sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

<http://fr.creativecommons.org>

Première édition : 2020

Livret 1
BILINGUISME

ÉCOLE ET LANGUES NATIONALES EN AFRIQUE (ELAN-AFRIQUE)
INITIATIVE FRANCOPHONE POUR LA FORMATION À DISTANCE DES MAÎTRES

*Enseigner
la langue nationale*



S O M M A I R E

AVANT-PROPOS	10
--------------	----

ARCHITECTURE DU LIVRET	12
------------------------	----

SÉQUENCE 1 : CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE	14
--	-----------

CONSTAT	15
---------	----

OBJECTIFS	16
-----------	----

DIAGNOSTIC	17
------------	----

1. Autotests portant sur les phonèmes et leur identification	17
--	----

2. Autotests portant sur les graphèmes et leur identification	18
---	----

3. Autotests portant sur la relation phonie-graphie	20
---	----

MÉMENTO	22
---------	----

1. L'identification des phonèmes	22
----------------------------------	----

1.1. Qu'est-ce qu'un phonème?	22
-------------------------------	----

1.2. Qu'est-ce que l'alphabet phonétique international?	22
---	----

1.3. Qu'est-ce que la discrimination auditive?	23
--	----

2. L'identification des graphèmes	24
-----------------------------------	----

2.1. Qu'est-ce qu'un graphème?	24
--------------------------------	----

2.2. Qu'est-ce que le graphisme?	24
----------------------------------	----

2.3. À quoi sert le graphisme?	24
--------------------------------	----

3. Les correspondances entre la graphie et la phonie	25
--	----

3.1. Les correspondances entre la graphie et la phonie, qu'est-ce que c'est?	25
--	----

3.2. À quoi servent ces correspondances graphie-phonie?	25
---	----

3.3. Quels principes suivre pour développer les correspondances graphie-phonie?	26
---	----

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	27
-------------------------	----

1. L'identification des phonèmes	27
----------------------------------	----

1.1. Faire mémoriser les sons de l'alphabet	27
---	----

1.2. Faire discriminer des sons proches	27
---	----

1.3. Faire travailler la conscience phonologique	28
--	----

2. L'identification des graphèmes	29
2.1. Faire identifier des lettres	29
2.1.1. Comment reconnaître les deux sortes d'écriture?	29
2.1.2. Comment faire travailler l'écriture cursive?	29
2.2. Faire identifier des graphèmes	31
3. Les correspondances entre la graphie et la phonie	31
3.1. Préparer les élèves à la lecture	32
3.2. Initier les élèves à l'écriture	33
ACTIVITÉS	36
1. Activités relatives à l'identification des phonèmes	36
2. Activités relatives à l'identification des graphèmes	38
3. Activités portant sur les correspondances graphie-phonie	39
CORRIGÉS	42
1. Corrigés du diagnostic	42
2. Corrigés des activités	45
BILAN	50
SÉQUENCE 2 : TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE EN L1	52
<hr/>	
CONSTAT	53
OBJECTIFS	54
DIAGNOSTIC	55
1. Autotests relatifs à la notion de compréhension	55
2. Autotests relatifs à la compréhension orale	56
3. Autotests liés à la compréhension écrite	57
MÉMENTO	59
1. Qu'est-ce que comprendre?	59
2. Les composantes du langage liées à la compréhension	59
2.1. La composante sémantique	59
2.2. La composante pragmatique	60

S O M M A I R E

3. Les capacités à développer chez l'élève pour faciliter la compréhension	62
3.1. La capacité à utiliser ses connaissances	62
3.2. La capacité à utiliser les relations indiquées par des marques linguistiques	63
4. Les différences entre compréhension orale et compréhension écrite	65
4.1. La question de l'écoute pour la compréhension orale	65
4.2. La question du décodage pour la compréhension écrite	65
5. L'évaluation	66
5.1. Formes et fonctions de l'évaluation	66
5.2. Critères et indicateurs	66
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	68
1. Concevoir des séances de compréhension orale	68
1.1. Préparer des supports pour la compréhension orale	68
1.1.1. Les documents sonores authentiques	68
1.1.2. Les documents oralisés	69
1.2. Respecter les étapes du déroulé-type	69
1.3. Évaluer la compréhension orale	72
1.3.1. Quels supports utiliser?	73
1.3.2. Comment mettre en œuvre l'évaluation de la compréhension orale?	74
2. Concevoir des séances de compréhension écrite	75
2.1. Préparer l'apprentissage de la compréhension écrite	75
2.1.1. Un préalable à la compréhension écrite	75
2.1.2. Le choix des supports de lecture	75
2.2. Respecter les étapes du déroulé-type	76
2.3. Évaluer la compréhension écrite	78
ACTIVITÉS	79
1. Activités relatives à la compréhension orale en L1	79
2. Activités relatives à la compréhension écrite en L1	81
CORRIGÉS	84
1. Corrigés du diagnostic	84
2. Corrigés des activités	86
BILAN	90

SÉQUENCE 3 : TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1 DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES	92
CONSTAT	93
OBJECTIFS	94
DIAGNOSTIC	95
1. Autotests portant sur les situations de communication complexes	95
2. Autotests portant sur l'enseignement/apprentissage de la production dans des situations complexes	96
3. Autotests portant sur l'évaluation de la production en situations complexes	98
MÉMENTO	99
1. Qu'est-ce que la communication?	99
1.1. Définition	99
1.2. Les éléments constitutifs de la communication	99
1.3. Les compétences de production	99
1.3.1. Produire un texte en tenant compte de la situation de communication	100
1.3.2. Manifester de la cohérence et de la cohésion	100
1.3.3. Maîtriser les outils linguistiques et les utiliser à bon escient	100
1.3.4. Respecter les conventions des textes en écriture	100
2. Les situations de communication complexes	101
2.1. Texte narratif	101
2.2. Texte descriptif	102
2.3. Texte explicatif	103
2.4. Texte argumentatif	104
3. L'évaluation	107
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	108
1. Assurer la cohérence des enseignements/apprentissages	108
1.1. Construire une progression d'apprentissage	108
1.2. Établir la convergence didactique	109
2. Concevoir une séquence de production dans des situations complexes	110
2.1. Démarche générale	110

S O M M A I R E

2.2. Des stratégies pour développer la production	111
2.2.1. La production à partir d'un modèle	111
2.2.2. La dictée à l'adulte	112
2.2.3. La production guidée	113
3. Évaluer la production	114
3.1. Comment être outillé pour l'évaluation d'une production?	114
3.2. Comment faire de l'évaluation formative une aide à la production?	114
3.3. Comment bien mener une évaluation formative?	115
3.4. Comment dépasser la difficulté d'évaluer une production orale?	116
4. Un exemple de séquence en L1	116
ACTIVITÉS	119
1. Activités relatives au récit	119
2. Activités relatives à la description	120
3. Activités relatives à l'explication	123
4. Activités relatives à l'argumentation	128
CORRIGÉS	131
1. Corrigés du diagnostic	131
2. Corrigés des activités	134
BILAN	142
 BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE	 144

AVANT-PROPOS

L'Institut de la Francophonie pour l'Education et la Formation (IFEF), avec l'appui de l'Agence française de développement (AFD), accompagne des Etats de la Francophonie à renforcer leur plan de développement du bilinguisme par la formation des enseignants.

La recherche a montré que les bénéfices d'un enseignement bilingue sont multiples : pédagogique, linguistique, cognitif, sociopolitique et culturel. Ainsi l'enseignement bilingue favoriserait l'acquisition des compétences de base (lecture, écriture et calcul), une connaissance de la culture du pays, richesse d'une identité nationale, et une ouverture vers l'international.

Pour consolider les acquis des programmes Elan et IFADEM dans le domaine de la professionnalisation des enseignants, l'IFEF a initié une synergie de leurs actions dans un processus de co-construction d'un dispositif hybride de formation destiné aux instituteurs du bilinguisme en s'appuyant sur l'expertise d'IFADEM et sur les acquis d'ELAN dans le domaine de la formation à l'enseignement dans le cadre du bilinguisme français-langues africaines.

Dans cette première phase quatre (4) pays sont concernés : République démocratique du Congo, Madagascar, Mali et Niger. L'objectif est l'augmentation sensible du nombre d'enseignants formés à la pédagogie de l'enseignement bilingue articulant une langue africaine et le français. Trois outils d'auto-formation, ci-après, appelés à être intégrés dans des dispositifs de formation hybride pouvant impacter un grand nombre dans chaque pays participant, ont été développés par une équipe internationale de concepteurs, mobilisant l'expertise nord-sud :

- Livret 1 - *Enseigner la langue nationale* ;
- Livret 2 - *Aller de la langue 1 à la langue 2 pour comprendre le fonctionnement des deux langues* ;
- Livret 3 - *Aller de la langue 1 à la langue 2 : développer des compétences écrites*.

L'IFEF, en tant que pôle d'expertise dans l'éducation et la formation de la francophonie en général et de l'Organisation internationale francophonie (OIF) en particulier, continuera à appuyer les états dans le cadre de leurs efforts à réaliser le quatrième objectif de développement durable : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

ARCHITECTURE DU LIVRET

Ce livret, qui a pour objectif général d'aider les maîtres à enseigner la langue nationale dans un contexte bilingue, comprend trois séquences complémentaires :

- La **première séquence** cible l'enseignement/apprentissage de la relation phonie-graphie dans la langue nationale ;
- La **deuxième séquence** vise à développer l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale et écrite en langue 1 (L1)¹ ;
- La **troisième séquence** a pour objectif de rendre les enseignants capables de faire produire des énoncés et des textes en L1 dans des situations de communication complexes.

La structure de ces séquences est identique pour faciliter la lisibilité. Elles se composent toutes de huit parties :

- Le **constat**, qui dresse un état des lieux sur la question ;
- Les **objectifs** de la séquence ;
- Le **diagnostic**, qui permet à l'enseignant de s'autoévaluer et de se positionner par rapport aux attendus avant d'aborder le livret ;
- Le **mémento**, composé des apports théoriques indispensables pour traiter le sujet ;
- La **démarche méthodologique**, qui aide à mettre en œuvre les apports théoriques ;
- Les **activités**, qui sont un entraînement aux différents gestes professionnels abordés ;
- Les **corrigés** du diagnostic et des activités ;
- Le **bilan**, qui constitue un moment réflexif à l'issue de la séquence.

¹ Dans les pays qui ont plusieurs langues nationales, un enseignant peut être amené à enseigner une langue 1 qui n'est pas la sienne. Quand nous parlons de L1 (en particulier dans le diagnostic et dans les activités), il s'agit de la langue nationale que les maîtres enseignent, et pas forcément de leur propre langue 1.

Séquence 1

**CONSTRUIRE
LA RELATION
PHONIE-GRAPHIE
DANS LA LANGUE
NATIONALE**

CONSTAT

Dans le cadre de l'enseignement bilingue, les chercheurs ont établi qu'il était nécessaire de faire apprendre aux élèves la relation phonie-graphie dans leur langue, non seulement pour leur permettre de lire en langue 1, mais aussi pour faciliter l'entrée dans la lecture en langue 2.

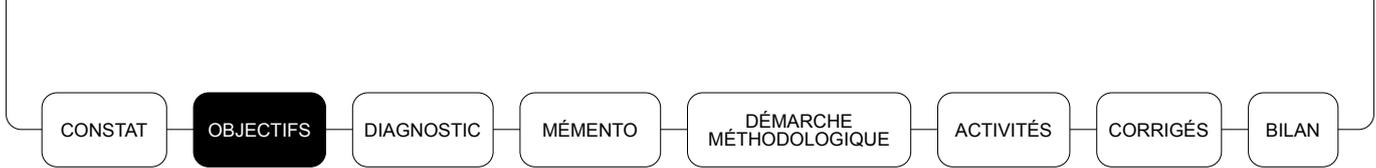
Néanmoins, il n'y a pas beaucoup d'exemples d'enseignement des langues africaines dans les histoires éducatives nationales, et le plus souvent, leur enseignement a tendance à prendre pour modèle celui de la langue française, pourtant enseignée comme langue seconde ou étrangère. La tâche est donc ardue pour les enseignants.

Et de fait, les observations réalisées pendant les séances d'enseignement des langues africaines font ressortir que :

- la relation entre phonie et graphie n'était pas très développée en classe ;
- la progression dans les apprentissages n'était pas menée d'une manière rigoureuse ;
- les élèves n'avaient pas une conscience claire de leurs propres activités cognitives quand ils mettent en relation les phonèmes et les graphèmes.

Ces constats s'expliquent aisément par le déficit de formation des enseignants sur cette thématique, par le manque de matériel didactique à leur disposition et par la mauvaise maîtrise de la langue nationale par certains maîtres qui, eux-mêmes, rencontrent parfois des difficultés à mettre en relation certains phonèmes et graphèmes.

Cette première séquence du livret vise à te donner des connaissances, des stratégies, des méthodes et des techniques pour t'aider à enseigner aux élèves la relation entre la phonie et la graphie. Ta formation devra cependant être complétée par le livret national qui traite ce sujet pour les langues de ton pays.



OBJECTIFS

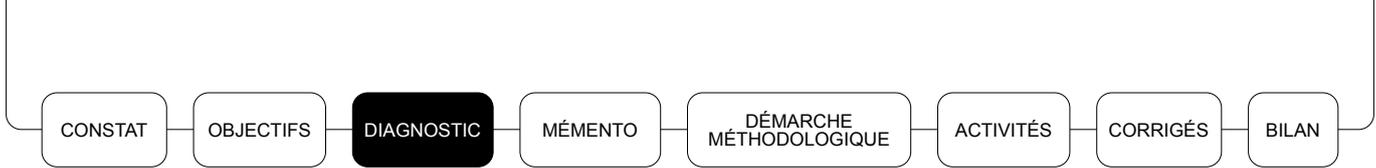


Objectif général

→ Être capable de faire construire les relations phonie-graphie dans la langue 1 (L1).

Objectifs spécifiques

- Faire identifier les phonèmes dans la L1 ;
- Faire identifier les graphèmes dans la L1 ;
- Faire mettre en relation les phonèmes et les graphèmes.



DIAGNOSTIC



Le questionnaire autocorrectif qui suit est composé de dix (10) autotests sur la L1 et sur son enseignement. Il te permettra de faire le point sur tes connaissances et sur tes pratiques de classe. Concentre-toi pour répondre, puis consulte le corrigé à la fin de la séquence pour faire le bilan de tes réponses et savoir si tu es dans la bonne voie ou si tu as des lacunes et dans quels domaines.

1. AUTOTESTS PORTANT SUR LES PHONÈMES ET LEUR IDENTIFICATION

► Autotest 1

Qu'est-ce qu'un phonème ?

.....

.....

.....

.....

► Autotest 2

a. Qu'est-ce qu'une voyelle ?

.....

.....

.....

.....

b. Qu'est-ce qu'une consonne ?

.....

.....

.....

.....

c. Existe-t-il des voyelles et des consonnes en L1 ? Si oui, combien ?

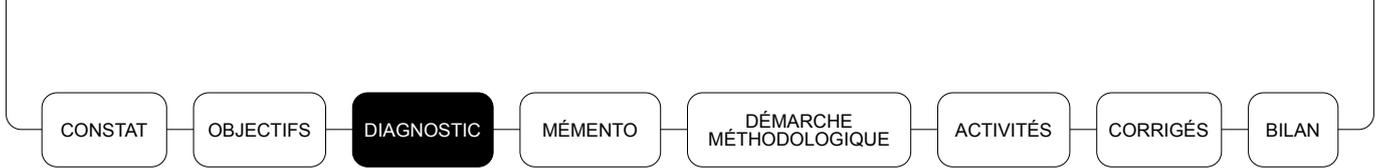
.....

.....

.....

.....

CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE



► **Autotest 3**

Cite trois mots de la L1 qui contiennent les éléments suivants :

- a. Une voyelle longue :
- b. Une voyelle nasale :
- c. Une diphtongue :
- d. Des consonnes géminées :
- e. Une consonne pré-nasale :

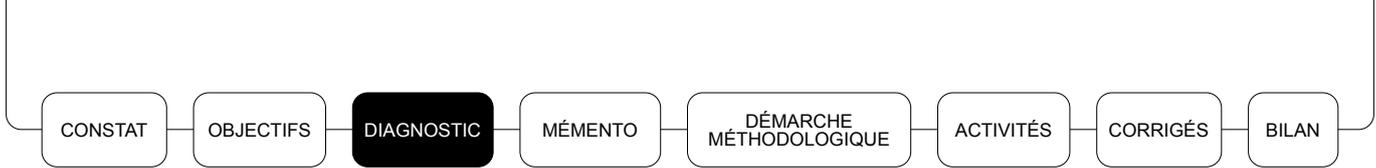
► **Autotest 4**

- a. Qu'est-ce qu'une langue à tons ?
.....
.....
.....
.....
- b. À quoi oppose-t-on généralement une langue à tons ?
.....
- c. Peux-tu citer une langue qui ne soit pas une langue à tons ?
.....
- d. La langue 1 est-elle une langue à tons ?
.....
.....

2. AUTOTESTS PORTANT SUR LES GRAPHÈMES ET LEUR IDENTIFICATION

► **Autotest 5**

Qu'est-ce qu'un graphème ?
.....
.....
.....
.....
.....



► **Autotest 6**

a. Combien peux-tu distinguer de graphèmes dans les mots suivants ?

- *baara* (= travail ; bamanankan - Mali) :
- *mbala* (= patate ; lingala - RDC) :
- *kannu* (= feu ; kanuri - Niger) :
- *kau* (= pierre ; kanuri - Niger) :
- *tasha* (= autogare ; hausa - Niger) :
- *paiso* (= pêche ; malagasy - Madagascar) :

b. Dans les mots précédents, voyez-vous des digrammes ? Si oui, à quel(s) endroit(s) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 7**

Il existe un alphabet officiel pour écrire dans ta L1.

a. Quels caractères utilise-t-on dans cet alphabet ?

.....

b. Combien de lettres cet alphabet contient-il ?

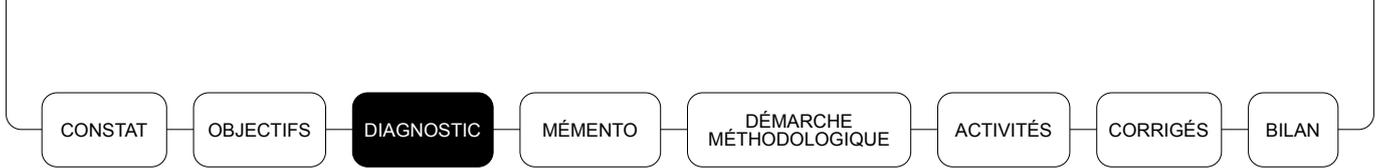
.....

c. Certains graphèmes de ta L1 sont-ils composés de deux ou plusieurs lettres de l'alphabet ? Si oui, lesquels ?

.....

.....

CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-
GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE



3. AUTOTESTS PORTANT SUR LA RELATION PHONIE-GRAPHIE

► **Autotest 8**

a. Est-ce qu'il y a autant de lettres de l'alphabet que de phonèmes dans ta L1 ? Si non, quels sont les sons qui ne sont pas transcrits par une seule lettre ?

.....

b. Est-il possible d'écrire tous les sons de la L1 ? Si oui, comment ?

.....
.....
.....

► **Autotest 9**

a. Qu'est-ce que le décodage ?

.....
.....
.....

b. Quelle différence fais-tu entre le décodage et le déchiffrage ?

.....
.....
.....
.....

► **Autotest 10**

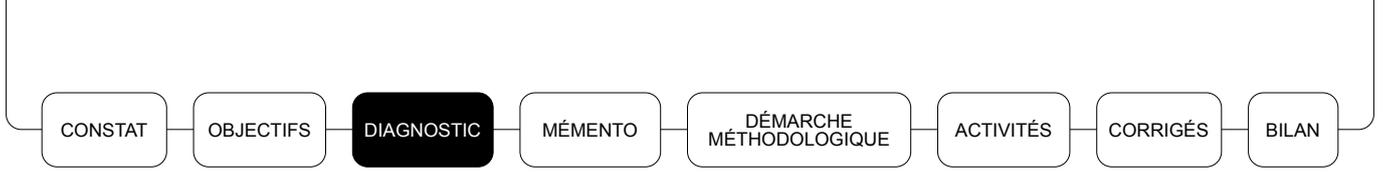
Cite et explique rapidement trois activités de décodage que tu mènes avec tes élèves.

▪ Première activité :

.....
.....
.....
.....

▪ Deuxième activité :

.....
.....
.....
.....



- Troisième activité :
-
-
-
-

À TOI DE JOUER!

Tu as terminé ce questionnaire. Reporte-toi à la fin de la séquence, consulte le corrigé et compte combien tu as de bonnes réponses.

- Si tu n’as répondu correctement qu’à un tiers des questions, tu dois absolument t’approprié tout le contenu de cette séquence. Bon courage !
- Si tu as répondu correctement aux deux tiers des questions, tu as déjà des acquis sur lesquels tu peux t’appuyer ; c’est bien ! Lis attentivement cette séquence et tu vas encore progresser.
- Si tu as répondu correctement à plus des deux tiers des questions, tes bases sont solides. Bravo ! Mais tu peux encore apprendre à la lecture de cette séquence.

CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-
GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE

MÉMENTO

Beaucoup d'élèves, et même des enseignants, rencontrent des difficultés à discriminer des sons très proches en langue nationale et à les mettre en relation avec des graphèmes. Bien que le travail sur la phonétique soit inclus dans le programme officiel, il n'est pas très développé en classe, alors que, pour apprendre une langue correctement, il faut maîtriser les éléments de base qui la composent. La prononciation et la connaissance de l'alphabet sont les premiers de ces éléments¹.

Dans cette rubrique, nous allons t'exposer l'essentiel de ce que tu dois savoir pour aider les élèves à identifier des phonèmes et des graphèmes, ainsi que pour établir les relations entre graphie et phonie.

1. L'IDENTIFICATION DES PHONÈMES

1.1. Qu'est-ce qu'un phonème ?

Un phonème est le son qui permet de distinguer deux mots d'une langue (comme en français, *basque/vasque*)². On dit que c'est la plus petite unité sonore distinctive.

1.2. Qu'est-ce que l'alphabet phonétique international ?

Pour transcrire les phonèmes d'une langue, on utilise des signes graphiques disposés dans un ordre conventionnel ; c'est ce que l'on appelle un alphabet. Il existe un alphabet phonétique international (API), qui est un répertoire de signes correspondant aux phonèmes réalisés dans les principales langues du monde.

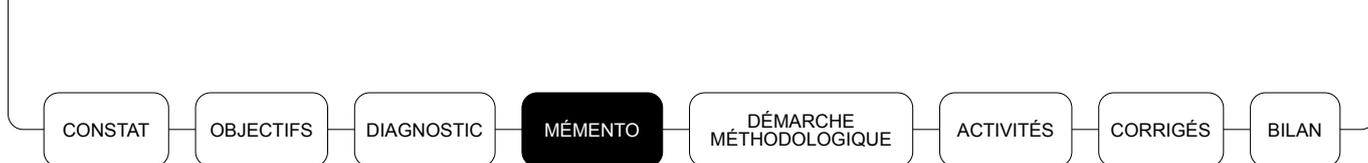
Comment reconnaître ce qui est écrit avec l'alphabet phonétique international ?

La transcription en API sera toujours notée entre crochets [], pour ne pas la confondre avec l'écriture normale d'un mot, qui, elle, est entre traits obliques.

EXEMPLE : il ne faut pas confondre la lettre /u/ et le son [u], le mot *mou* et la transcription phonétique [mu].

¹ De même, la progression des apprentissages n'est pas élaborée d'une manière rigoureuse mais, pour ta L1, cette partie sera développée dans le livret national.

² ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, p. 18.



L'API aide à prononcer les sons de manière correcte. L'enseignant peut utiliser les symboles du tableau de l'API pour transcrire des mots et des phrases, les analyser et comprendre exactement comment ils se prononcent, afin de les faire travailler ensuite par les élèves. Mais les élèves n'ont pas à apprendre l'API, c'est un outil pour le maître.

Pour connaître l'alphabet phonétique appliqué à ta langue, tu peux consulter le site du CNRS intitulé *Systèmes alphabétiques des langues africaines*³. Voici un exemple synthétique pour le Bamanankan, langue des Bambaras du Mali⁴; la première ligne correspond à l'alphabet, la seconde à l'API appliqué au Bamanankan.

Tableau alphabétique et phonétique du Bamanankan

Alpha	a	b	c	d	e	è	f	g	h	i	j	k	l	m	n
Phono	a	b	ɸ	d	e	ɛ	f	g	h	i	ɖʒ	k	l	m	n

Alpha	ny	ŋ	o	ò	p	r	s	t	u	w	x	y	z
Phono	ɲ	ŋ	o	ɔ	p	r	s	t	u	w	χ	j	z

En général, le nombre de lettres de l'alphabet ne correspond pas au nombre de phonèmes contenus dans le tableau phonologique d'une langue. Par exemple, l'alphabet français est composé de 26 lettres avec 6 voyelles et 20 consonnes, alors qu'il y a 36 phonèmes en français.

1.3. Qu'est-ce que la discrimination auditive ?

Discriminer, c'est percevoir la différence entre deux éléments. Quand on parle de discrimination auditive⁵, il s'agit de la distinction que fait l'oreille entre des sons différents.

Avoir une bonne capacité de discrimination auditive permet d'identifier correctement les sons d'une langue, particulièrement les sons proches, et, de ce fait, d'apprendre à parler, puis à lire correctement dans cette langue. Il revient donc à l'enseignant de s'entraîner et d'entraîner les élèves à reconnaître et distinguer les sons.

La discrimination auditive aide à travailler la conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité à identifier et isoler une composante d'un mot à l'oral (le phonème ou la syllabe). Elle renvoie à la capacité de segmenter des mots, des syllabes, puis à isoler des phonèmes à l'oral. Elle renvoie également à la capacité à identifier la position d'une syllabe dans un

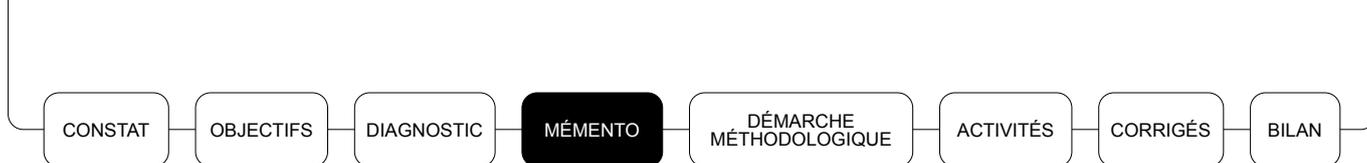
3 <http://sumale.vjf.cnrs.fr/phono/>. Cette base est une exploitation interactive de l'ouvrage *Alphabets des langues africaines* en 1993 par l'UNESCO.

Pour des compléments d'information, voir également <http://sumale.vjf.cnrs.fr/phono/PhonologieN.php>.

4 Tableau établi par C. CHANARD – LLACAN – UMR 8135 (CNRS/INALCO) – 2006.

5 On parle aussi de discrimination phonémique.

CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE



mot, la présence ou non d'un phonème dans un mot, et, par la suite, sa position dans le mot – au début, au milieu ou à la fin.

Dans une activité de conscience phonologique, l'élève doit identifier la présence ou non de sons qu'il possède déjà à l'oral. Son système voyelles/consonnes est en place.

2. L'IDENTIFICATION DES GRAPHÈMES

2.1. Qu'est-ce qu'un graphème ?

Le graphème est la plus petite unité du système graphique destinée à transcrire – on dit aussi encoder – les phonèmes. Contrairement à la lettre, le graphème est en relation avec la phonologie d'une langue. Les graphèmes peuvent se catégoriser en deux sous-groupes :

- les graphèmes simples, c'est-à-dire les graphèmes constitués d'une seule lettre ;
- les graphèmes complexes, c'est-à-dire les graphèmes composés de deux ou trois lettres (digrammes ou trigrammes).

2.2. Qu'est-ce que le graphisme ?

L'identification des graphèmes suppose la reconnaissance des lettres qui les composent et leur éventuelle association en cas de graphèmes complexes. C'est pourquoi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture passe par le graphisme.

Le graphisme est défini comme « des enchainements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou discontinues, et des alternances qui se rythment et se structurent en motifs. Ainsi, le graphisme est un ensemble de signes qui n'a pas de signification. C'est une activité motrice qui laisse des traces »⁶.

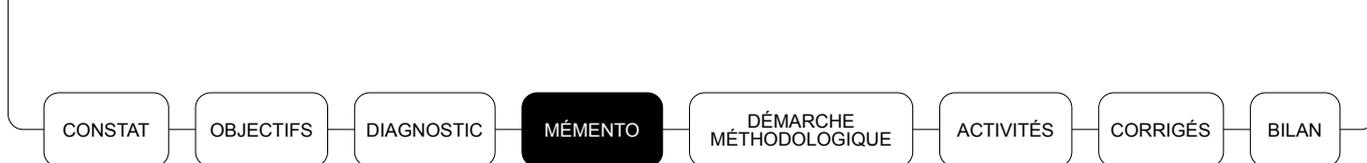
2.3. À quoi sert le graphisme ?

Les activités graphiques proposées sous forme de jeux constituent un moment essentiel pour l'écriture : elles développent chez l'enfant des compétences pour la maîtrise du geste de l'écriture. Le but de l'apprentissage du graphisme à l'école primaire est, à terme, d'amener les élèves à avoir une écriture lisible, régulière et rapide. Cet apprentissage commence dès l'entrée à l'école (voire au préscolaire s'il existe).

Le graphisme devrait être au service de l'écriture, il n'est pas une fin en soi. C'est dans des activités signifiantes⁷ d'écriture que l'élève pratiquera son graphisme. Le graphisme n'est pas un prérequis pour l'écriture. Les deux s'apprennent et se développent simultanément.

⁶ Jean Hébrard, in *Boite à outils ELAN*.

⁷ C'est-à-dire porteuses de sens.



Parallèlement, ces mêmes habiletés perceptives sont utiles dans la lecture. Elles développent la capacité à reconnaître et isoler les lettres, à discriminer celles qui se ressemblent et à associer celles qui constituent un graphème complexe.

3. LES CORRESPONDANCES ENTRE LA GRAPHIE ET LA PHONIE⁸

3.1. Les correspondances entre la graphie et la phonie, qu'est-ce que c'est ?

Il existe deux sortes de correspondances entre les graphèmes (signes écrits) et les phonèmes (sons) :

- celles qui vont des graphèmes aux phonèmes : un graphème correspond à un ou plusieurs phonèmes. Exemple : Pour le Niger, en langue kanuri, /a/ se prononce « a léger » ou « a bref » : le mot *lado* se prononce avec « a léger », le mot *bakto* se prononce avec « a bref » ;
- celles qui vont des phonèmes aux graphèmes : à chaque phonème correspond un ou plusieurs graphèmes.

La correspondance entre graphèmes et phonèmes varie d'une langue à l'autre. Par exemple,

- pour la langue malagasy, un phonème correspond toujours à un graphème ;
- en français, le son [o] correspond à plusieurs graphèmes : o, eau, au, aux.

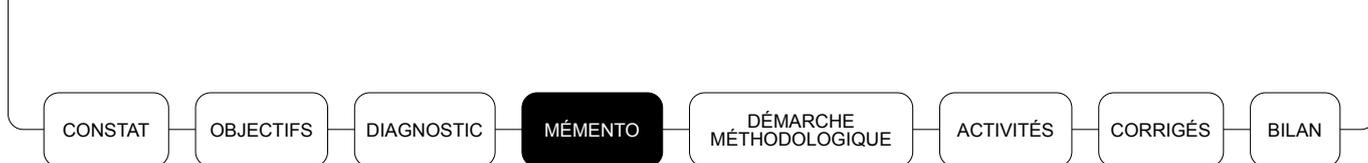
3.2. À quoi servent ces correspondances graphie-phonie ?

Pour lire, l'élève doit être capable de mettre en relation les unités de base de l'écrit, les graphèmes, avec les unités correspondantes de l'oral, les phonèmes : par exemple, en français, les graphèmes /t/-/ou/-/r/ dans *tour* avec les phonèmes [t]-[u]-[r]. C'est ce qu'on appelle le décodage.

Il doit aussi découvrir que les sons entendus dans un mot à l'oral sont représentés dans le mot écrit, et qu'ils le sont dans le même ordre à l'écrit qu'à l'oral ; cet encodage est ce qui lui permettra d'entrer dans l'écriture.

Cette maîtrise des correspondances entre graphèmes et phonèmes est d'une importance capitale dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

⁸ Voir ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*.



3.3. Quels principes suivre pour développer les correspondances graphie-phonie ?

Pour apprendre à lire et écrire, il faut tenir compte des caractéristiques de l'orthographe, en particulier de la fréquence et de la régularité des correspondances graphie-phonie, ainsi que des spécificités de l'orthographe de la langue dans laquelle s'effectuent ces apprentissages (par exemple pour le français, les lettres muettes).

Il faut aussi tenir compte de la fréquence des mots, les mots les plus fréquents étant supposés connus des enfants. Toutefois, certains mots très fréquents contiennent des correspondances peu régulières (par exemple, en français, *sept*, *monsieur*, *il a eu*, etc.); ces mots doivent être introduits très tôt dans la mesure où, sans eux, il n'est pas possible de construire des phrases.

Pour que les élèves parviennent à la maîtrise de ces correspondances, il est utile de leur faire pratiquer très tôt l'écriture, définie comme « une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées, particulièrement dans le cycle des apprentissages premiers »⁹ (on parle aussi de production d'écrits).

⁹ Voir Éduscol/Ministère de l'Éducation nationale (France).

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le mémento t'a permis de t'approprier le cadre scientifique et didactique dans lequel tu vas dispenser ton enseignement. La rubrique qui suit te donnera des orientations méthodologiques pour des pratiques enseignantes efficaces.

1. L'IDENTIFICATION DES PHONÈMES

C'est la première étape pour construire la correspondance graphie-phonie. Elle répond à la progression décrite dans les phases ci-dessous.

1.1. Faire mémoriser les sons de l'alphabet

À partir d'un corpus oral, l'enseignant fait mémoriser les sons de l'alphabet. Il peut le faire à partir des comptines ou de la chanson portant sur l'alphabet. Il fait écouter, apprendre phrase par phrase, paragraphe par paragraphe, puis chanter la comptine ou la chanson. Cela permettra aux élèves de prononcer les différents sons et de les retenir et d'avoir une base de référence en cas de difficulté.

Il est possible pour l'enseignant d'utiliser d'autres tâches dont l'objectif est d'amener les élèves à prononcer les phonèmes de la L1. Il peut par exemple leur demander d'identifier des phonèmes précis dans leurs prénoms ou dans les noms de fruits ou d'animaux domestiques qu'ils connaissent.

1.2. Faire discriminer des sons proches

Pour entraîner la capacité de discrimination, on utilise des mots qui diffèrent à l'oral par un phonème, comme, en français, *vol/bol*, *toux/doux*, *poire/boire*, *fin/vin*, etc.

Par exemple :

- *fa* (le père) / *ba* (la mère) en bamanankan ;
- *lamba* (le tissu) / *mamba* (le crocodile) en malagasy ;
- *jaki* (l'âne) / *zaki* (le lion) en haussa ;
- *kupiga* (taper) / *kupita* (passer) en swahili.

Deux techniques pour développer la discrimination de phonèmes (sons) proches

- En situation de grand groupe :**

On fait écouter des mots un par un et on demande aux élèves de lever la main ou de cocher une grille s'ils entendent tel ou tel phonème.

EXEMPLE DE GRILLE :

1 ^{er} mot	2 ^e mot	3 ^e mot	4 ^e mot	5 ^e mot	6 ^e mot	7 ^e mot	8 ^e mot

- En situation individuelle :**

On fait une planche de dessins dont le nom comporte des sons proches, et on demande aux élèves d'entourer les cases correspondant au son visé, ou de les colorier si elles sont en noir et blanc, ou encore de barrer celles qui ne correspondent pas.

EXEMPLE DE PLANCHE DE DESSINS :



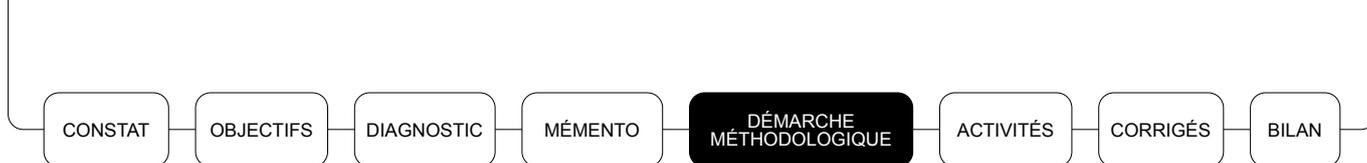
1.3. Faire travailler la conscience phonologique

On peut entraîner les élèves à segmenter les phrases en mots, puis les mots en syllabes en faisant faire un comptage. Doubler ce comptage d'un frappement de mains permet de concentrer l'attention.

En ce qui concerne la capacité à segmenter les mots en phonèmes, on prévoit des tâches impliquant le comptage des phonèmes dans un mot d'une seule syllabe, pour éviter la confusion avec le comptage syllabique.

Par exemple, on dira : « Combien de sons différents est-ce que tu entends dans le mot... »

- *sol* (en français)?
- *te* (non ; en lingala)?
- *da* (fils ; en haoussa)?
- *fo* (cœur ; en malagasy)?



On peut aussi prévoir des tâches consistant à supprimer un phonème. Dans ce cas, le son à isoler doit être une consonne, les voyelles étant aussi des syllabes.

Par exemple :

- « En français, peux-tu me dire ce qu’il reste du mot *sol* quand tu as enlevé son début ? »
- « Qu’est-ce qu’il reste des mots *baara*, *rago*, *lamba* et *kupita* quand tu supprimes leur début ? »

2. L’IDENTIFICATION DES GRAPHÈMES

Cette identification constitue une deuxième étape dans la construction de la correspondance graphie-phonie. L’enseignant suivra la progression indiquée ci-dessous.

2.1. Faire identifier des lettres

Nous avons vu dans le mémento que l’identification des lettres facilitait celle des graphèmes. C’est pourquoi, en relation avec des activités de lecture et de production d’écrits, il est utile d’entraîner les élèves à identifier la graphie des lettres.

2.1.1. Comment reconnaître les deux sortes d’écriture ?

On distingue deux types d’écriture : l’écriture script, qui est utilisée dans les textes imprimés, et l’écriture cursive, dont on se sert pour écrire à la main. Il n’est pas utile que les élèves apprennent à écrire en script, mais l’enseignant veillera à ce qu’ils fassent bien le lien entre les deux sortes d’écriture :

- en les mettant en parallèle, par exemple dans un affichage permanent dans la classe ;
- en demandant aux élèves de copier en cursive des lettres, des mots, puis des phrases écrites en script.

2.1.2. Comment faire travailler l’écriture cursive ?

Une bonne écriture requiert un certain nombre de qualités, dont les plus importantes sont :

- une orientation horizontale et un sens de déroulement de gauche à droite ;
- l’espacement régulier entre les lettres et entre les mots ;
- la régularité dans les dimensions des lettres ;
- la verticalité de l’axe des lettres.

Pour préparer la graphie des lettres, l’enseignant du préscolaire, ou à défaut, celui du début du primaire, fait pratiquer des activités graphiques. Voici quelques tracés graphiques avec leur nom et les lettres concernées.

TABLEAU INDICATIF DES PRINCIPAUX TRACÉS GRAPHIQUES ¹⁰

Tracés graphiques	Noms	Exemples de lettres
	Les traits verticaux	Le trait vertical est utilisé pour l'écriture des lettres i, l, p, q et t.
///////	Les traits obliques	Le trait oblique est utilisé généralement pour le début des lettres en cursive : i, a, l, p, t.
CCCCCCCC	Des courbes	La courbe est utilisée dans l'écriture des lettres c, b, d et q.
.....	Des points	Le point est utilisé pour l'écriture des lettres i et j.
llllllllllll	Des spirales	Les spirales sont utilisées pour l'écriture des lettres h, l, f et z en cursive.
uuuuuuu	Des cannes	Les cannes, à l'endroit ou à l'envers, sont utilisées dans l'écriture des lettres i, u, n et m en cursive.

Les tracés graphiques peuvent être intégrés dans des activités ludiques. Par exemple, ci-dessous, on demande aux élèves de décorer le dessin des papillons, ou le paysage avec le palmier, avec des points, des ronds, des traits obliques, etc., ou de repasser au crayon le contour du parapluie dessiné avec des pointillés, puis de décorer avec des points.



Ces activités graphiques sont suivies de l'assemblage des tracés pour constituer des lettres. À ce stade, l'écriture des lettres fait partie intégrante de la production d'écrits : on ne fait pas des lettres pour faire des lettres, on écrit des lettres pour produire des mots, des phrases et des textes.

¹⁰ D'après MENA, Activités graphiques, graphismes en petite section : enfants de trois à quatre ans, in livret IFADEM-Burkina Faso, *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux premières années du primaire.*

2.2. Faire identifier des graphèmes

Dans les exercices de lecture-écriture, on utilise les graphèmes. Il s'agit donc pour le maître d'amener les élèves à distinguer les graphèmes des lettres, quand certains graphèmes sont composés de deux ou plusieurs lettres, ou encore lorsque la langue n'a pas une orthographe transparente, c'est-à-dire quand à un même graphème ne correspond pas toujours le même phonème, et vice-versa. L'enseignant montrera alors que le nombre de graphèmes ne correspond pas forcément au nombre de lettres.

Comment faire identifier les graphèmes ?

Le maître peut pratiquer différents jeux :

- Il fait associer les graphèmes et les voyelles contenues dans différents mots.
Par exemple, il donne oralement différents mots qui ont une voyelle commune, qu'il fait identifier. Il écrit alors les mots au tableau et demande de rappeler le graphème correspondant à la voyelle.
- Il fait le même travail avec les consonnes.
- **Il donne différents graphèmes et demande de trier les graphèmes correspondant aux consonnes et ceux correspondant aux voyelles.**
- Il écrit chaque lettre de l'alphabet sur un bout de papier, en veillant à avoir plus de lettres que dans l'alphabet pour que les élèves puissent constituer des graphèmes complexes. Il demande aux élèves de :
 - donner tous les graphèmes possibles ;
 - trier les graphèmes correspondant aux consonnes et aux voyelles ;
 - les illustrer par des exemples ;
 - les coller à deux endroits différents de la classe.

On remarque que l'objectif est seulement d'identifier les graphèmes, mais qu'on aborde dans ces exemples la correspondance graphie-phonie. C'est inévitable puisque, à la différence des lettres, les graphèmes reposent sur la phonologie.

3. LES CORRESPONDANCES ENTRE LA GRAPHIE ET LA PHONIE

Dans cette troisième étape, le travail de l'enseignant sera orienté sur la relation entre la phonie et la graphie, qu'il travaillera parallèlement en lecture et en écriture.

3.1. Préparer les élèves à la lecture

Pour faire entrer les élèves dans le décodage, étape indispensable de la lecture, tu peux pratiquer les activités suivantes sur les différentes correspondances graphie-phonie¹¹ en commençant par les plus fréquentes en L1.

<p>1^{re} étape : discrimination auditive¹²</p>	<p>LE JEU DE PIGEON-VOLE :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner une liste de mots contenant un phonème (son) commun ; ▪ Marquer oralement la place du phonème en le mettant en relief par la voix ; ▪ Repérer le phonème qui se répète dans tous les mots ; ▪ Répéter la liste de mots et demander aux élèves de lever la main lorsque le son est entendu ; ▪ Demander aux élèves de répéter le phonème ; ▪ Surveiller la prononciation. <hr/> <p>LA PÊCHE AUX SONS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Première activité :</i> Demander aux élèves de rechercher des mots contenant le son demandé (prénoms, comptine ou texte lu, mots relatifs à la classe). ▪ <i>Seconde activité :</i> <ol style="list-style-type: none"> a) Distribuer une fiche composée de dessins dont certains illustrent des mots contenant le son demandé ; b) Dire le nom de chaque objet dessiné ; c) Demander aux élèves d'entourer le dessin si l'on entend le son demandé dans le mot prononcé.
<p>2^e étape : Discrimination visuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisir dans le texte lu une phrase dont l'un des mots renferme le phonème étudié ; ▪ Demander aux élèves de repérer le mot qui contient le phonème ; ▪ Isoler le mot contenant le phonème étudié ; ▪ Diviser le mot en syllabes ; ▪ Isoler le graphème qui code le phonème étudié (l'écrire avec une craie de couleur) ; ▪ Écrire au tableau le graphème correspondant tout en explicitant le geste ; ▪ Demander aux élèves d'imiter l'enseignant en reproduisant le geste en l'air, comme s'ils écrivaient sur un tableau imaginaire ; ▪ Demander aux élèves de retrouver dans le texte lu des mots contenant le graphème étudié ; ▪ Présenter une liste de mots nouveaux dont certains contiennent le graphème étudié ; ▪ Demander aux élèves de colorier le graphème étudié ; ▪ Demander aux élèves de localiser le graphème dans une liste de mots et de cocher la case correspondant à la syllabe contenant le phonème ; ▪ Présenter une série d'images avec des mots à trous ; ▪ Dire les mots correspondant aux dessins ; ▪ Demander aux élèves de compléter les mots avec le graphème étudié si on l'entend dans les mots prononcés.

¹¹ Si, dans ta L1, certaines orthographes ne relèvent pas de la correspondance graphie-phonie régulière (par exemple, en français, l'orthographe de *monsieur*), tu les feras étudier séparément, de manière globale.

¹² Source du tableau : IFADEM-Liban, *L'entrée dans la lecture*, séquence 1, « Les méthodes d'enseignement de la lecture ».

On notera que cette préparation à la lecture par les correspondances graphie-phonie doit être complétée par un travail sur la compréhension orale.

3.2. Initier les élèves à l'écriture¹³

L'objectif visé est d'associer chaque son à une ou plusieurs graphies, en fonction des caractéristiques de la langue 1, puis d'amener les élèves à manipuler les lettres et les syllabes pour former des mots, puis des phrases et de petits textes.

Comment initier les élèves à l'écriture ?

- **Leur donner le goût de l'écriture en choisissant des déclencheurs motivants**

Certaines situations ou supports favorisent une envie de s'exprimer qui peut être orientée vers la production orale et sa transcription écrite :

- Des photos, des images, les dessins réalisés par les enfants ;
- La narration d'évènements personnels des élèves ;
- Les résumés des histoires lues par les élèves ;
- Les comptines et les contes ;
- La description de héros des élèves ;
- Les petites histoires inventées ;
- L'invention de devinettes pour la classe.

- **Concevoir des tâches mobilisatrices, susceptibles de les faire entrer dans la production d'écrits**

Voici des exemples d'activités possibles :

- Les lettres, syllabes ou mots puzzles : des lettres, des syllabes ou des mots sont donnés dans le désordre et l'élève doit reconstituer un mot (d'une ou de plusieurs syllabes) ou une phrase ;
- Les exercices à trous : il s'agit de compléter une phrase avec un ou des mots contenant les correspondances graphie-phonie étudiées ;
- Les légendes : l'enseignant demande à l'élève d'écrire un mot, une expression ou une phrase pour légender un dessin ou un schéma ;
- La production de phrases ou de textes soit avec des mots orthographiquement connus, soit dans le contexte de structures répétitives ;
- La suite de texte.

¹³ Voir IFADEM-Burkina Faso, *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux premières années du primaire*, séquence 2, pp. 92 sqq. ; ELAN, *La boîte à outils du formateur*.

- **Transmettre explicitement des techniques pour bien écrire les phonèmes**

Pour aider les élèves à bien faire les correspondances phonie-graphie, vous pouvez leur apprendre différentes techniques :

- l'étirement du mot ;
- le comptage des phonèmes ;
- la retranscription des phonèmes un à un ;
- l'attention portée aux différentes graphies du son en question, etc.

- **Évaluer**

Après ces activités d'entraînement, vous pouvez pratiquer une courte évaluation. Évaluer est le meilleur moyen de s'assurer que l'initiation à l'écriture se passe bien. L'intérêt n'est pas de noter, mais simplement de vérifier ce que font les élèves, pour orienter la suite à donner. L'évaluation est donc avant tout formative.

Par exemple, l'enseignant peut :

- Faire une petite dictée de mots. Pendant la correction collective, il insiste sur la manière d'utiliser des techniques pour arriver à transcrire les sons (voir ci-dessus) ;
- Passer dans les rangs ou relever des cahiers, pour observer et analyser les productions des élèves à tour de rôle.

La production d'écrits doit être pratiquée chaque jour. Toute occasion est bonne pour entraîner l'élève à écrire, y compris dans les autres disciplines. Plus l'enfant va écrire, plus il va progresser dans la production de textes, mais aussi en graphisme, sans avoir à copier des lignes de signes dépourvus de signification pour lui, et en lecture dans la mesure où il renforce sa connaissance des relations graphèmes-phonèmes.

Ces activités donneront à l'élève une base solide sur laquelle viendront se bâtir les autres conventions de textes et les mécanismes de la langue tels que la grammaire, la syntaxe, les conjugaisons, les structures de phrase, etc.

Dans ce cadre, une activité a montré son efficacité dans les premiers apprentissages : l'écriture inventée.

Une activité efficace : l'écriture inventée

- **À quel moment pratiquer l'écriture inventée ?**

L'écriture inventée représente les premiers pas de l'élève dans l'apprentissage de l'écriture. C'est le moment où le jeune enfant commence à comprendre le code alphabétique, à prendre conscience que les lettres et les sons sont intimement liés, à expérimenter avec les combinaisons de lettres et à s'orienter dans l'écriture.

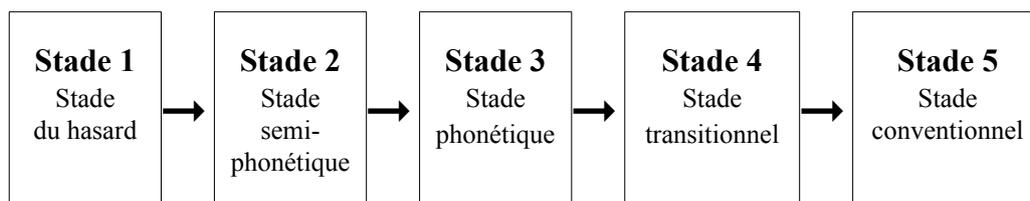
Cette étape d'expérimentation et d'appropriation doit arriver avant la fin du niveau 1, c'est-à-dire à la fin de la deuxième année du primaire, mais les modules nationaux sur « Enseigner la langue nationale » vont donner plus de précisions en fonction de ton contexte d'exercice.

- **Qu'est-ce que l'écriture inventée ?**

En écriture inventée, on demande à l'élève de produire un ou plusieurs mots, une ou plusieurs phrases. Il écrit comme il le peut, c'est pour lui une situation-problème : il ne recopie pas ce qui est écrit au tableau, on ne lui a pas demandé au préalable de faire l'effort de mémoriser l'orthographe des mots, mais il cherche dans sa mémoire, il réfléchit, il invente, aidé par l'environnement lettré de la classe.

- **Quelles sont les étapes de l'écriture inventée ?**

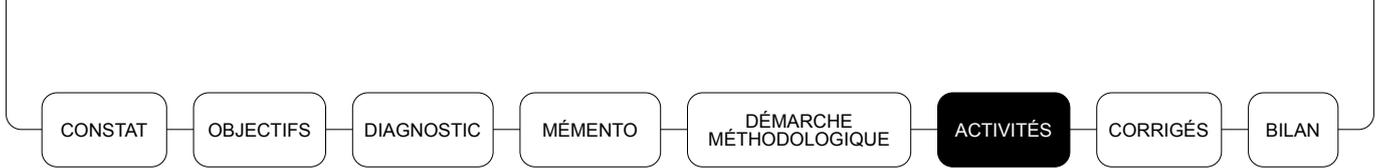
On considère que l'élève passe progressivement par cinq étapes, en fonction de son appropriation des correspondances phonie-graphie et des normes linguistiques :



Aux stades 2 et 4, les acquis ne sont pas stabilisés et l'on trouve mélangées des caractéristiques des stades qui les entourent.

- **Quel est le rôle du maître après la phase d'écriture ?**

L'écriture inventée n'est pas corrigée. L'enseignant remarque les erreurs, évalue à quelle étape se trouve l'enfant puis lui donne juste la quantité d'informations dont il a besoin pour passer à la phase suivante. Les encouragements, les compliments et l'accent mis sur ce que l'enfant peut faire (plutôt que sur ce qu'il ne peut pas faire) vont lui donner confiance et les progrès vont vite apparaître.



ACTIVITÉS



Pour assurer l'appropriation des savoirs et savoir-faire exposés dans les parties précédentes, nous te proposons des activités qui te placent en situation professionnelle. Imagine que tu prépares tes leçons ou que tu es en classe et réponds aux questions en exploitant de manière inventive ces contenus. C'est ainsi que tu amélioreras ton enseignement.

1. ACTIVITÉS RELATIVES À L'IDENTIFICATION DES PHONÈMES

► Activité 1

Tu veux amener tes élèves de 1^{re} année à identifier les phonèmes (les sons) en L1.

a. Par quelle(s) activité(s) vas-tu commencer pour que les élèves mémorisent le son de chaque lettre de l'alphabet ?

.....
.....
.....
.....

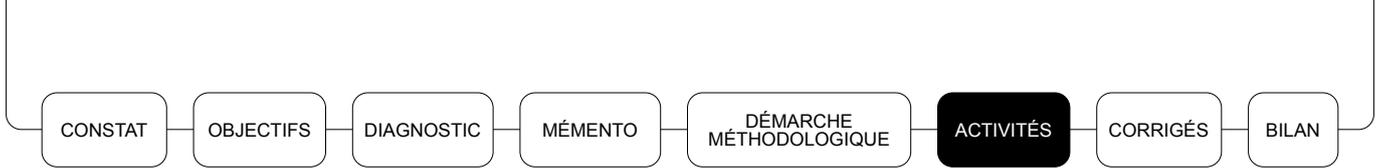
b. Quel(s) moyen(s) vas-tu utiliser pour que les élèves prononcent correctement le son de chaque phonème ?

.....
.....
.....
.....

► Activité 2

Tu viens de dire comment tu allais commencer pour que les élèves identifient les sons en L1. Propose trois autres activités que tu pourrais utiliser en classe pour travailler le même objectif et explique rapidement leur déroulement.

1.
.....
.....
.....



CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-
GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE

2.

3.

► **Activité 3**

Certains de tes élèves ont des difficultés de prononciation et confondent les consonnes. Par exemple, les lettres /g/ et /k/ : [kɔmbɛ] pour dire [gɔmbɛ] (= vache) en lingala RDC ; ou les lettres /l/ et /r/ : [huluma] pour dire [huruma] (= pitié) en swahili RDC.

a. Quelle(s) activité(s) vas-tu proposer pour amener les élèves à discriminer ces sons ?

.....

b. Comment vas-tu entraîner tes élèves à prononcer correctement ces sons ?

.....

► **Activité 4**

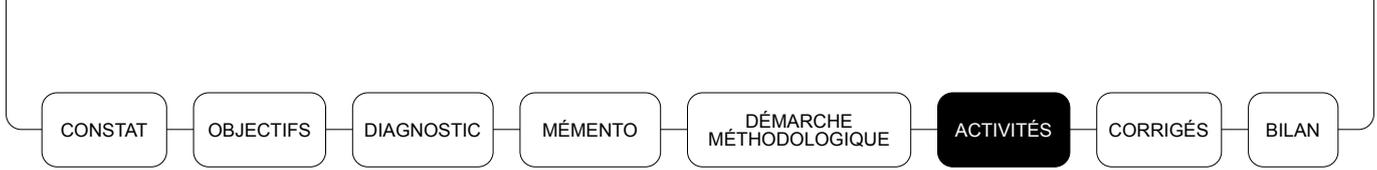
Tu as appris qu'un de tes collègues faisait compter le nombre de sons (phonèmes) dans un mot ou dans une syllabe.

a. Peux-tu dire à quoi sert cette activité ?

.....

b. Si tu veux mener cette activité avec tes élèves de 1^{re} année, comment vas-tu procéder ?

.....



2. ACTIVITÉS RELATIVES À L'IDENTIFICATION DES GRAPHÈMES

► Activité 5

Une activité fréquente consiste à faire faire du graphisme en classe.

a. À quoi sert cette activité ?

.....
.....

b. Quel niveau de la scolarité cette activité concerne-t-elle ? Pourquoi ?

.....
.....

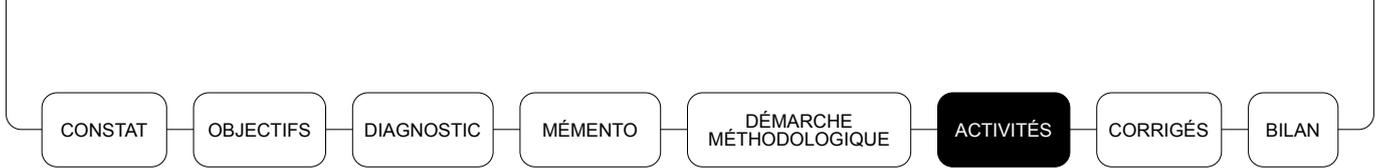
c. Comment vas-tu procéder pour faire apprendre la lettre /a/ par tes élèves débutants ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► Activité 6

Imagine une activité au cours de laquelle les élèves devront isoler et identifier les graphèmes de la L1.

.....
.....
.....
.....
.....
.....



► **Activité 7**

Comment vas-tu amener les élèves à faire le lien entre les deux sortes d'écriture : l'écriture en script et l'écriture cursive, autrement dit pour qu'ils sachent que telle lettre en script correspond à telle lettre en cursive ? Propose trois activités.

1.

2.

3.

3. ACTIVITÉS PORTANT SUR LES CORRESPONDANCES GRAPHIE-PHONIE

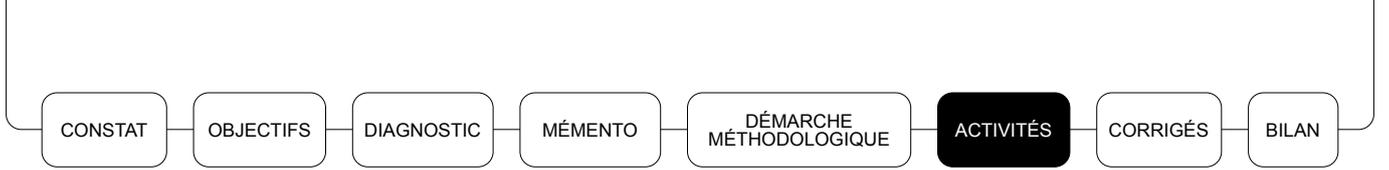
► **Activité 8**

Un enseignant débutant non formé est affecté dans ton école et te demande souvent des conseils. Il a lu le programme et il sait qu'il doit enseigner les correspondances phonie-graphie et graphie-phonie, mais il ne sait pas comment faire.

- a. Comment vas-tu lui expliquer s'il vaut mieux commencer par les correspondances phonie-graphie ou par les correspondances graphie-phonie ?

-

CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE



b. Dans le cas où la L1 présente quelques correspondances irrégulières, dans quel ordre devra-t-il présenter les correspondances phonie-graphie et les correspondances graphie-phonie ?

.....
.....
.....

c. Quels domaines de l'enseignement prépare-t-on en travaillant ces correspondances ?

.....
.....
.....
.....

► **Activité 9**

Tu veux que les élèves s'entraînent à associer des sons et leurs graphies en L1. Propose-leur deux activités différentes par ordre de difficulté croissante.

1.
.....
.....
.....

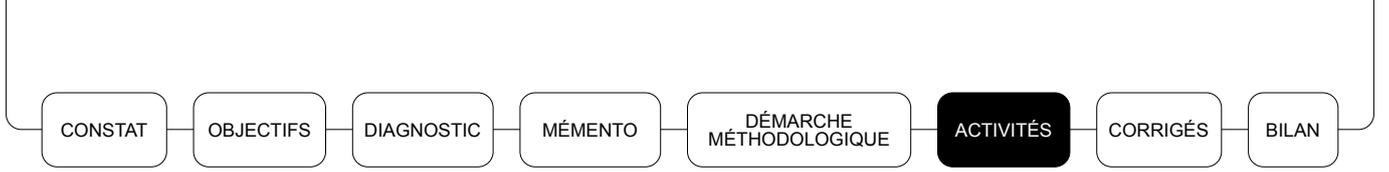
2.
.....
.....
.....

► **Activité 10**

Dans ta classe, tu mets régulièrement en place un moment d'écriture inventée.

a. Quel est l'intérêt pédagogique de ton initiative ?

.....
.....
.....
.....
.....



b. Parmi les activités que tu mènes habituellement avec tes élèves, quelles sont celles qui préparent ce moment ?

.....
.....
.....

c. Que fais-tu pendant que les élèves écrivent ?

.....
.....
.....

d. Comment t’y prends-tu pour faire progresser les élèves ?

.....
.....
.....

CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-
GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE

CORRIGÉS

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► Autotest 1

Le phonème est un son, plus précisément c'est le plus petit élément sonore du langage parlé servant à distinguer des mots. Par exemple, quand on entend les mots *chat* et *rat*, deux sons servent à différencier ces mots : les sons notés /ch/ et /r/ à l'écrit. Ces sons s'appellent des phonèmes.

On écrit les phonèmes dans un alphabet particulier, l'alphabet phonétique international.

► Autotest 2

a. Une voyelle correspond à un son émis par la voix, caractérisé par une résonance de la cavité buccale plus ou moins ouverte (voyelle orale), parfois en communication avec la cavité nasale (voyelle nasale)¹⁴. Une voyelle peut être prononcée seule.

b. Une consonne est un son produit par le passage de l'air dans la gorge et la bouche. Une consonne ne peut être prononcée sans être jointe à une voyelle.

c. En ce qui concerne les langues nationales, étant donné leur nombre, seul le tuteur pourra te donner une réponse précise et appropriée.

À titre d'exemple, voici ce qui concerne le kanuri, au Niger :

- Voyelles : a, e, ə, i, o, u.
- Consonnes : ʼ, b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, ʀ, s, t, w, y, z¹⁵.

► Autotest 3

Là encore, tourne-toi vers ton tuteur pour connaître les réponses correspondant à ta langue nationale.

Voici cependant quelques exemples :

a. Voyelles longues : *baana* (maladie); *feere* (vente); *kiiri* (jugement) – bamanankan (Mali).

¹⁴ Voir *Le Grand Robert*, dictionnaire électronique.

¹⁵ À l'attention des lecteurs qui ne maîtrisent le kanuri : ʼ et ʀ correspondent bien à des lettres de l'alphabet de cette langue. Le ʼ indique le coup de glotte et donc marque un arrêt glottal dans la prononciation, tandis que la barre du ʀ permet de le distinguer du r.

- b. Voyelles nasales : *saan* (âge); *flen* (calebasse); *kolon* (mortier) – bamanankan (Mali).
- c. Diphtongues : *mai* (chef); *mui* (hameçon); *fofou* (nuage) – kanuri (Niger).
- d. Consonnes géminées : *fatta* (sortir); *sikka* (soupçon); *falle* (siffler) – songhay-zarma (Niger).
- e. Consonnes pré-nasales : *mbote* (salut); *ndako* (maison); *mbala* (patate) – lingala (RDC).

► Autotest 4

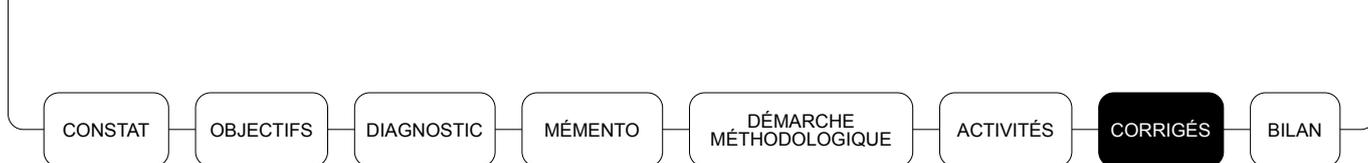
- a. Une langue à tons possède des variations mélodiques qui permettent de distinguer des mots dont le sens est différent, mais dont le signifiant (= la forme) est identique. Il y a plusieurs types de tons : bas (à); haut (á); moyen (ā); descendant (â); montant (ã).
- b. On oppose généralement une langue à tons à une langue à accent.
- c. Le français n'est pas une langue à tons.
- d. La plupart des langues en Afrique sont des langues à tons. Tourne-toi vers ton tuteur pour connaître la réponse correspondant à ta langue nationale.

► Autotest 5

Un graphème est une lettre ou un groupe de lettres transcrivant un son (phonème).

► Autotest 6

- a. Dans le mot *baara*, on peut distinguer 4 graphèmes; dans *mbala*, 4 graphèmes; dans *kannu*, 5 graphèmes; dans *kau*, 3 graphèmes; dans *tasha*, 4 graphèmes; et dans *paiso*, 5 graphèmes.
- b. Dans les mots précédents, il y a plusieurs digrammes :
 - *baara* → /aa/ est un digramme;
 - *mbala* → /mb/ est un digramme;
 - *kannu* → il n'y a pas de digramme mais une consonne géminée (nn);
 - *kau* → il n'y a pas de digramme mais une diphtongue /au/;
 - *tasha* → /sh/ est un digramme et équivaut au /ch/ français. Il est utilisé pour représenter le phonème [ʃ].
 - *paiso* → il n'y a pas de digramme; les deux lettres consécutives a et i constituent deux sons distincts.



► Autotest 7

a. Examine tes réponses avec ton tuteur.

À titre d'exemple, pour le kanuri :

- Il n'y a pas autant de lettres de l'alphabet que de phonèmes.
- Les phonèmes (sons) qui ne sont pas transcrits par une seule lettre ont été cités dans l'autotest précédent : ce sont les consonnes pré-nasales, les consonnes géminées et les diphtongues.

b. Oui, on peut transcrire tous les phonèmes, en utilisant deux ou plusieurs lettres.

► Autotest 8

Examine tes réponses avec ton tuteur.

À titre d'exemple, pour le kanuri :

a. Il n'y a pas autant de lettres de l'alphabet que de phonèmes.

b. Les phonèmes (sons) qui ne sont pas transcrits par une seule lettre ont été cités dans l'autotest précédent : ces graphèmes nécessitent deux lettres (les consonnes pré-nasales, les consonnes géminées et les diphtongues).

c. Oui, on peut transcrire tous les phonèmes, en utilisant plusieurs lettres.

► Autotest 9

a. Le décodage est la capacité de mettre en relation les unités de base de l'écrit, les graphèmes (/t/-/ou/-/r/ dans *tour*), avec les unités correspondantes de l'oral, les phonèmes (/t/-/u/-/r/)¹⁶.

b. Il existe deux procédures pour décoder :

- Le déchiffrage, qui consiste à savoir reconnaître les lettres, les assembler en syllabes, puis en mots ;
- La reconnaissance directe parce qu'on a déjà vu plusieurs fois le mot à lire et qu'on a automatisé le déchiffrage (c'est ainsi que fait un lecteur confirmé).

Le déchiffrage est donc une manière de décoder.

16 Voir ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, p. 18.

► Autotest 10

On peut citer ces trois exemples d'activités de décodage :

- La découverte de mots nouveaux : tu fais décomposer les mots en syllabes, puis en graphèmes et tu fais dire à quel son correspond chaque graphème. Ensuite, tu fais lire les syllabes et enfin le mot entier. Ici, il s'agit de déchiffrage.
- Le repérage des mots connus : tu demandes aux élèves de balayer un texte des yeux et de repérer (en soulignant ou en entourant, par exemple) les mots qu'ils connaissent. Ici, il s'agit de reconnaissance directe.
- Le petit mot dans le grand : tu demandes aux élèves de trouver un mot à l'intérieur d'un autre. Dans ce cas, il peut s'agir de reconnaissance directe si les élèves connaissent le petit mot, ou de déchiffrage dans le cas contraire.

2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► Activité 1

- a. Pour que les élèves mémorisent le son de chaque lettre de l'alphabet, on peut leur faire apprendre une comptine ou la chanson de l'alphabet : on leur fait d'abord écouter la chanson, on la fait apprendre phrase par phrase, on la fait chanter collectivement puis par chaque élève.
- b. Pour qu'un élève prononce correctement chaque phonème, on peut lui demander, par exemple, en plus de réciter la chanson de l'alphabet, d'identifier le premier phonème de son prénom et le faire prononcer à l'initiale de différents mots, puis en position finale et en milieu de mots. On peut aussi faire ce travail avec les prénoms des autres enfants.

► Activité 2

Voici trois exemples d'autres activités destinées à l'identification des sons (phonèmes) :

- Renforcer la mémorisation en rappelant la chanson à chaque fois que l'on doit identifier ;
- Faire discriminer des sons proches en utilisation des mots qui diffèrent par un seul phonème. Par exemple *fa* (père) et *ba* (mère) en bamanankan. On demande aux élèves de lever la main s'ils entendent tel ou tel son dans un mot, ou de cocher la réponse sur l'ardoise ou un cahier, où figure une liste d'objets ;
- Amener les élèves à prendre conscience de la phonologie à partir, par exemple,
 - de la segmentation de phrases en groupes de mots et en mots ;
 - du comptage des phonèmes dans un mot d'une seule syllabe ;
 - de la suppression d'un phonème.

► Activité 3

- a. Pour amener les élèves à discriminer ces sons, je peux recourir à une feuille ou une planche à dessin avec des cases : les noms qui contiennent des sons proches sont écrits en utilisant une syllabe par case ; je demande alors aux élèves de colorier les cases correspondant au son voulu, ou de barrer les cases dont les sons ne correspondent pas.
- b. J'entraîne tes élèves à prononcer correctement ces sons :
 - en leur faisant prononcer des mots où le son visé est à l'initiale, puis en fin de mots et enfin au milieu ;
 - en leur faisant prononcer des phrases ludiques qui contiennent des sons proches (des virelangues). Par exemple en français : *Seize chaises sèchent*.

► Activité 4

- a. Faire compter les sons aide les élèves à développer leur conscience phonologique, pour, à terme, éviter la confusion des sons.
- b. À partir d'une phrase, on fait segmenter les phrases en mots, puis les mots en syllabes. Frapper des mains en suivant le nombre de syllabes favorise la prise de conscience phonologique.

► Activité 5

- a. Le graphisme est une activité qui prépare l'élève à tracer des lettres.
- b. Cette activité intervient au niveau préscolaire, ou, à défaut, au début de la scolarité primaire.
- c. Pour faire apprendre la lettre /a/ à tes élèves, on doit personnellement savoir quels sont les éléments qui la composent en écriture cursive :
 - Un trait oblique, /, pour commencer la lettre ;
 - Un rond, o, pour le corps de la lettre ;
 - Une canne inversée, ʌ, pour terminer la lettre.

On entraîne les élèves à tracer ces éléments en les intégrant dans un dessin figuratif (par exemple, pour le trait oblique, dessiner la pluie) ou non (par exemple, diviser l'ardoise ou une feuille en bandes à colorier) :



Une fois ces tracés maîtrisés, on les fait assembler par les élèves pour constituer la lettre et on les entraîne à écrire en situation réelle de production d'écrit, pour éviter une activité dénuée de sens.

► **Activité 6**

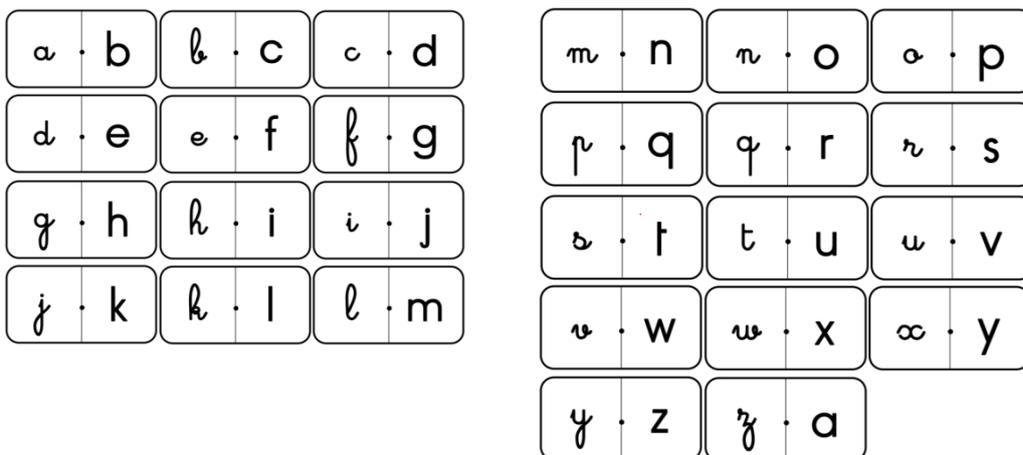
Si je souhaite que mes élèves isolent et identifient les graphèmes de la L1, je peux écrire au tableau un texte contenant les graphèmes nouveaux à identifier. Je demande aux élèves de donner les mots contenant ces graphèmes, et je souligne ou entoure ces graphèmes avec une craie de couleur.

Parallèlement, je n'oublie pas qu'un graphème est la transcription d'un son (phonème). L'identification d'un graphème est à intégrer dans une séquence le mettant en relation avec un phonème.

► **Activité 7**

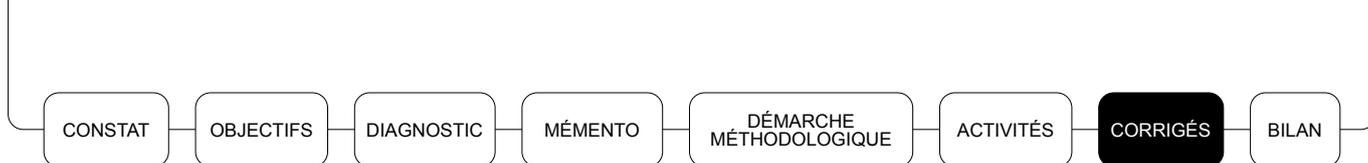
Pour que les élèves fassent le lien entre l'écriture en script et l'écriture cursive, je propose trois activités :

1. Je crée dans l'environnement des élèves un tableau des tracés graphiques en cursive, que je complète au fur et à mesure des apprentissages. Je demande ensuite aux élèves, à tour de rôle, de montrer sur le tableau la lettre en cursive correspondant à une lettre en script.
2. Je demande aux élèves de transcrire en cursive des lettres, des mots et des phrases écrits au tableau en script.
3. Je crée un « domino des lettres » et je fais jouer les élèves en petits groupes. Voici un exemple avec les lettres du français ; tu l'adapteras à ton alphabet :



Pour rendre ce domino plus attractif, on peut illustrer chaque lettre avec un dessin.

Sur le même principe, tu peux créer un jeu pour les majuscules.



► Activité 8

a. Pour expliquer l'ordre dans lequel présenter aux élèves les correspondances phonie-graphie et les correspondances graphie-phonie, je dirai :

- qu'il vaut mieux s'appuyer sur ce qui est connu ; dans l'apprentissage d'une langue, l'oral est connu avant l'écrit. C'est pourquoi il vaut mieux commencer par les correspondances phonie-graphie, c'est-à-dire partir du son pour aller vers l'écrit ;
- qu'il faut partir du plus simple et aller vers le plus complexe. Ainsi, il est préférable de commencer par les correspondances phonie-graphie où un son (phonème) est transcrit par une lettre (graphème simple), puis par celles où un son est transcrit par deux ou trois lettres (graphème complexe : digramme ou trigramme).

Juste après avoir montré les correspondances phonie-graphie, on travaille les correspondances graphie-phonie.

b. Si la L1 présente quelques correspondances irrégulières, on commence par les correspondances régulières et, ensuite, on travaille les correspondances irrégulières (sauf si ce sont des mots fréquents, qu'il faut apprendre rapidement).

c. En travaillant les correspondances, on prépare essentiellement le développement de la lecture et de l'écriture :

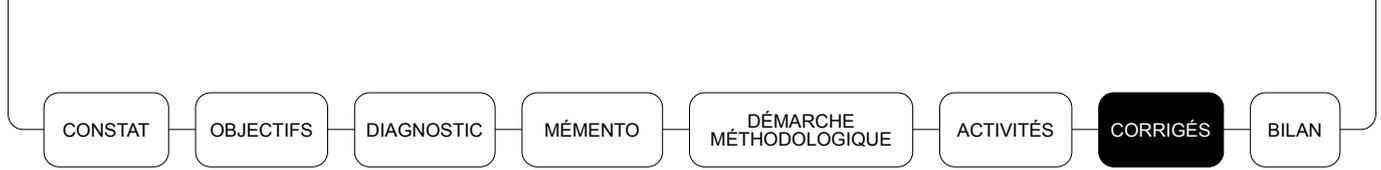
- Les correspondances phonie-graphie sont un début de mise en mots ;
- Les correspondances graphie-phonie initient à la lecture.

► Activité 9

Voici deux activités pour associer des sons et leurs graphies en L1 ; elles sont données par ordre de difficulté croissante.

- On demande aux élèves de rechercher des mots contenant le son demandé (prénom, comptine ou texte lu, mots relatifs à la classe) et on écrit les mots trouvés, en entourant le graphème en question.
- On propose un corpus de mots aux élèves et on leur demande d'entourer le graphème correspondant au son visé, s'il figure dans le mot.

Dans les deux cas, on inscrit une de ces associations dans l'environnement lettré, pour en garder la mémoire.



► Activité 10

a. L'intérêt pédagogique de l'écriture inventée est de :

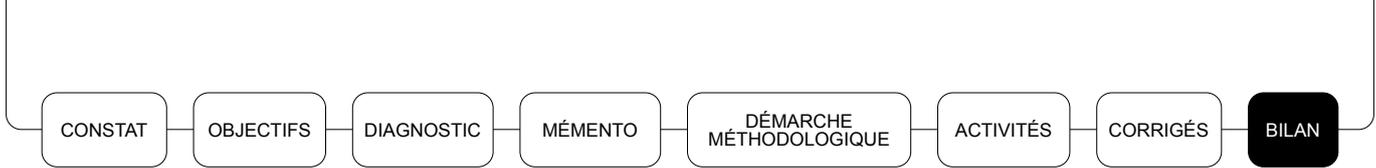
- donner très tôt l'habitude de produire de l'écrit ;
- rendre les élèves acteurs : ce sont eux qui cherchent le moyen d'écrire les mots, ce n'est pas le maître qui le leur dit ;
- montrer clairement à l'enseignant, s'il les observe en train d'écrire, comment les élèves s'approprient les normes et usages de la langue.

b. En faisant régulièrement pratiquer l'écriture inventée, on prépare les élèves à la production d'écrits, notamment aux correspondances phonie-graphie et aux outils linguistiques.

c. Pendant que les élèves écrivent, le maître circule, regarde la manière dont les élèves s'y prennent pour produire (par exemple, les élèves regardent-ils l'environnement lettré ?) et on relève le type d'erreurs pour orienter la suite de l'enseignement.

d. Pour faire progresser les élèves, il faut tenir compte des erreurs produites et apporter des compléments pour que les élèves soient capables de produire d'autres textes sans répéter les mêmes erreurs.

En aucun cas, on ne note les productions d'écriture inventée, ce qui pourrait avoir comme conséquence de bloquer les élèves.



BILAN



Voici une série de questions pour t'aider à faire ton bilan personnel.

► 1. Quel était l'objectif de cette séquence ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 2. Qu'as-tu appris ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 3. Comment vas-tu mettre en œuvre tes acquis avec tes élèves en classe ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



► 4. Penses-tu avoir encore des difficultés dans la compréhension et la mise en œuvre de cette séquence ? Si oui, lesquelles ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► 5. Comment vas-tu faire pour compléter ta formation sur ces points-là ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CONSTRUIRE LA RELATION PHONIE-
GRAPHIE DANS LA LANGUE NATIONALE

Séquence 2

**TRAVAILLER
LA
COMPRÉHENSION
ORALE ET
ÉCRITE EN L1**

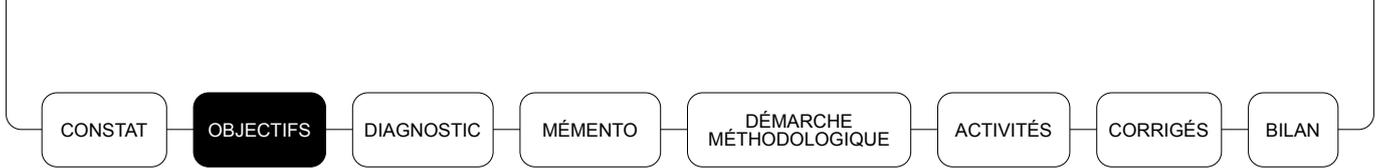
CONSTAT

.....

Ceux qui observent les pratiques d'enseignement des langues nationales ne manquent pas de remarquer certains défauts et insuffisances dans les activités liées à la compréhension orale et écrite. En voici quelques-uns :

- Nombre d'enseignants ont tendance à oublier que ce n'est pas parce qu'ils parlent la L1 que les élèves comprennent tout dans cette langue (vocabulaire, tournures de langue, textes, etc.) ;
- Les maitres ne préparent pas ou préparent mal leurs élèves à l'écoute, qui est une attitude intellectuelle ;
- L'exploitation des supports écoutés est faible ;
- Le travail est souvent limité au décodage et à la lecture à haute voix, dans la mesure où, pour beaucoup d'enseignants, apprendre à lire, c'est seulement cela ;
- Les maitres qui cherchent quand même à travailler la compréhension d'un énoncé ou d'un texte se bornent exclusivement au sens des mots qui le composent, alors que d'autres paramètres interviennent dans l'avènement du sens ;
- On trouve peu ou pas d'exercices sur la distinction et la complémentarité entre la compréhension littérale et la compréhension par inférences ;
- La compréhension orale et écrite se pratique en classe dans des activités un peu trop ritualisées : jeux de rôles en langage, lecture à haute voix...

C'est pour pallier ces insuffisances et t'aider à mieux travailler la compréhension écrite et orale avec tes élèves que cette séquence a été conçue.



OBJECTIFS

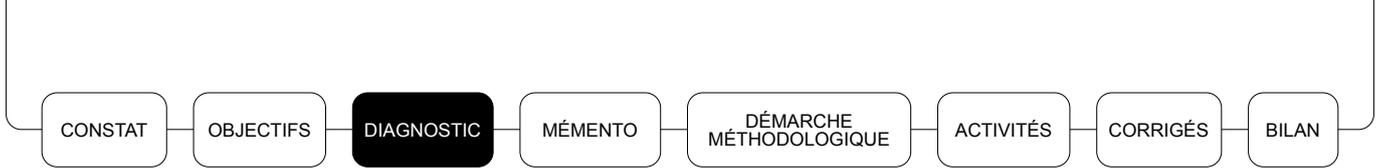
.....

Objectif général

→ Être capable d’enseigner la compréhension orale et écrite en L1.

Objectifs spécifiques

- Concevoir des activités d’enseignement/ apprentissage de compréhension en L1 ;
- Évaluer les acquis des élèves en compréhension en L1 ;
- Tenir compte des différences entre écrit et oral dans les activités d’enseignement/ apprentissage et d’évaluation de la compréhension en L1.



DIAGNOSTIC



Le questionnaire autocorrectif qui suit est composé de dix (10) autotests sur la compréhension en L1 et sur son enseignement. Il te permettra, à terme, de faire le point sur tes connaissances et sur tes pratiques de classe. Réponds-y avec sincérité, puis consulte le corrigé à la fin de la séquence et fais le bilan de tes réponses.

1. AUTOTESTS RELATIFS À LA NOTION DE COMPRÉHENSION

► Autotest 1

Qu'est-ce que la compréhension ?

.....
.....
.....

► Autotest 2

Il existe deux formes de compréhension, à l'oral comme à l'écrit : la compréhension littérale et la compréhension par inférence.

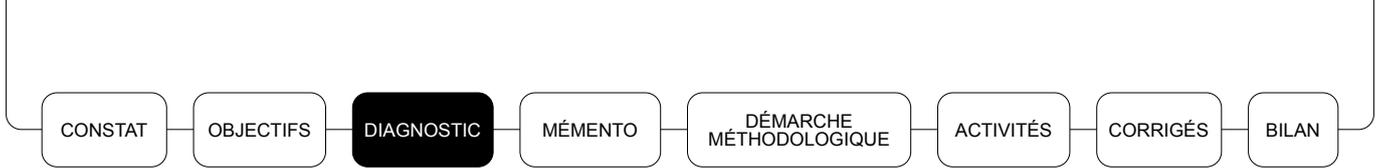
a. Qu'est-ce que la compréhension littérale ?

.....
.....
.....

b. Comment définissez-vous la compréhension par inférence ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE EN L1



► **Autotest 3**

En quoi la connaissance du fonctionnement de la langue peut-elle aider les élèves à comprendre un document sonore ou un texte écrit ?

.....

.....

.....

► **Autotest 4**

Vers quel(s) élément(s) du texte vas-tu principalement attirer l'attention de tes élèves pour qu'ils suivent bien tout ce que dit et fait un personnage tout au long d'un texte (oral ou écrit) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. AUTOTESTS RELATIFS À LA COMPRÉHENSION ORALE

► **Autotest 5**

Qu'appelle-t-on un texte oralisé ? Donnes-en quelques exemples.

.....

.....

.....

► **Autotest 6**

Quelles sont, selon toi, les qualités techniques d'un bon document sonore ?

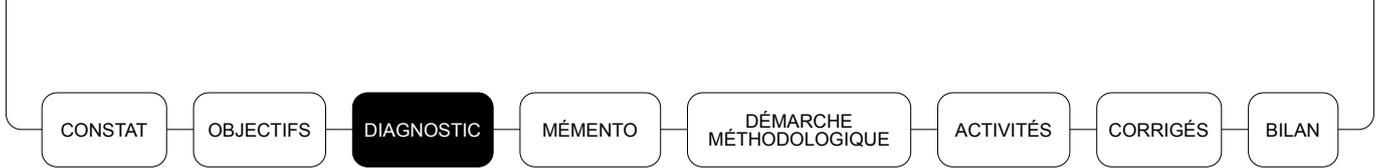
.....

.....

.....

.....

.....



► **Autotest 7**

Un enseignant débutant de ton école a préparé une séance de compréhension orale en L1. Pour l'évaluation, il a prévu de poser des questions orales et de demander aux élèves de répondre sur leur cahier. Il te demande ton avis.

Que penses-tu de cette forme d'évaluation? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. AUTOTESTS LIÉS À LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

► **Autotest 8**

Comment choisis-tu les supports à exploiter pour des activités de compréhension écrite?

.....

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 9**

Comment vas-tu procéder pour permettre à tes élèves de comprendre globalement un texte écrit?

.....

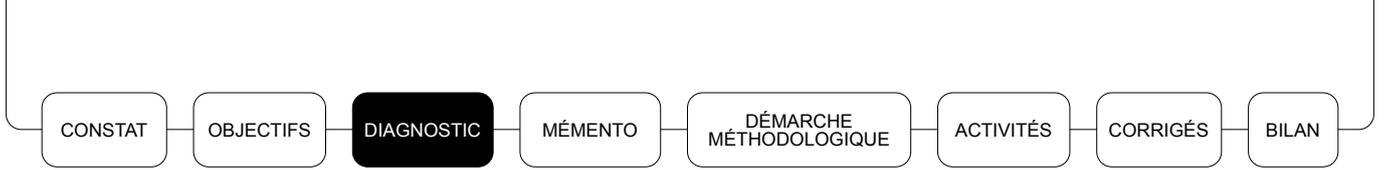
.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE EN L1



► **Autotest 10**

Cite deux exemples d'activités que tu peux mener avec tes élèves à la fin d'une séance de compréhension écrite.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

À TOI DE JOUER!

Tu as terminé ce questionnaire. Reporte-toi à la fin de la séquence, consulte le corrigé et compte combien tu as de bonnes réponses.

- Si tu n'as répondu correctement qu'à un tiers des questions, tu dois absolument t'approprier tout le contenu de cette séquence. Bon courage!
- Si tu as répondu correctement aux deux tiers des questions, tu as déjà des acquis sur lesquels tu peux t'appuyer ; c'est bien ! Lis attentivement cette séquence et tu vas encore progresser.
- Si tu as répondu correctement à plus des deux tiers des questions, tes bases sont solides. Bravo ! Mais tu peux encore apprendre à la lecture de cette séquence.

MÉMENTO

1. QU'EST-CE QUE COMPRENDRE ?

Comprendre, c'est saisir le sens d'un message écouté ou d'un texte écrit. Dans les deux cas, à l'oral comme à l'écrit, c'est être capable de faire deux choses :

- d'abord, relever les informations que donne le texte à travers les mots, les phrases, les paragraphes, etc. (des noms de personnes, de lieux, des dates, des actions, etc.);
- ensuite, pouvoir construire le sens en les reliant les informations entre elles ou en les mettant en rapport avec des connaissances que l'on a déjà en dehors du texte.

Pour enseigner la compréhension, il faut constamment entraîner les élèves à mener les deux opérations suivantes :

- Travailler sur le sens des mots et sur leur lien avec la situation (ce que l'on appelle les composantes sémantique et pragmatique du langage). Nous examinerons cela dans la partie suivante ;
- Développer les capacités de l'élève à traiter les informations ; c'est ce que nous examinerons dans la partie 3.

Notons, avant de passer ces opérations en revue, que ce qui est illustré par des exemples en français, seule langue commune aux lecteurs de ce livret, vaut pour les autres langues, notamment la L1 des élèves.

2. LES COMPOSANTES DU LANGAGE LIÉES À LA COMPRÉHENSION

Il s'agit ici de savoir quels sont les éléments du langage susceptibles de fournir des informations.

2.1. La composante sémantique

Cette composante se rapporte aux éléments suivants :

- **Le vocabulaire**

Chaque élève se constitue un capital lexical au fil de ses expériences et de ses apprentissages. Pour comprendre à l'oral ou à l'écrit en L1, il faut avoir un bon niveau de vocabulaire. Les expressions idiomatiques, expressions qui varient selon les langues, feront partie du champ du vocabulaire. Il est donc nécessaire de travailler la découverte et l'explication des mots nouveaux.

N.B. : à l'oral, avant même de comprendre le sens d'un mot, il faut l'isoler dans la chaîne parlée. C'est ce qui permet la conscience phonologique (voir séquence 1).

- **La morphologie**

Les marques de genre, de nombre ou de personnes sont des indices pour la compréhension d'un énoncé à l'oral ou d'un texte à l'écrit : un adjectif au féminin, par exemple, est à relier à un nom féminin, qu'il contribue à définir. C'est pourquoi les connaissances de l'élève dans le domaine de la morphologie et sa capacité à les mobiliser à bon escient sont importantes.

- **La syntaxe**

Il en est de même pour la syntaxe, c'est-à-dire la construction des phrases. Chaque langue possède un agencement spécifique ; la compréhension d'une phrase ou d'un énoncé nécessite la maîtrise de l'ordre des mots, qui varie en fonction des langues.

En langue malagasy, par exemple, l'ordre est Verbe - Objet - Sujet. Ainsi, « Milalao baolina ny ankizy » se traduit en français par « Les enfants jouent au ballon ». L'ordre devient alors : Sujet - Verbe - Objet.

2.2. La composante pragmatique

La composante pragmatique fait le lien entre le locuteur (celui qui s'exprime à l'écrit ou à l'oral), le destinataire (celui qui écoute ou qui lit) et la situation ; elle porte sur les stratégies du destinataire pour comprendre le message.

Un exemple de prise en compte de la composante pragmatique

- **Un exemple de texte :**

Il est huit heures du soir, heure à laquelle les enfants de la famille se couchent. Le père à son fils Paul : « Va te laver les dents. » Paul répond à son père : « Je n'ai pas sommeil. »

- **Analyse :**

- En disant : « Va te laver les dents », le père sous-entend : « Va te coucher ».
- En répondant : « Je n'ai pas sommeil », le fils signifie qu'il ne veut pas aller se coucher maintenant et donc qu'il ne veut pas aller se laver les dents maintenant.

Il y a, on le voit, une distance considérable entre ce que le père et le fils disent et ce qu'ils communiquent réellement.

On distingue deux orientations dans la prise en compte de la composante pragmatique¹⁷ :

¹⁷ Voir ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, p. 38.

• La prise en compte des éléments contextuels

Les circonstances, l'« ici » et le « maintenant », sont des points de repère qui changent en fonction du contexte. Dans l'exemple précédent, l'heure (le moment : 8 h du soir) et les habitudes familiales (la cause : les enfants de la famille se couchent habituellement à 8 h) sont des éléments de contexte nécessaires à la compréhension de l'échange entre le père et le fils. Dans le petit texte ci-dessus, ces éléments sont dits explicitement ; ce n'est pas toujours le cas.

Il se trouve que, dans ce domaine, les enfants ont des difficultés avec l'écrit, qui, par rapport à l'oral, est décontextualisé.

• La prise en compte de l'intention du locuteur

Outre le sens ordinaire véhiculé par les mots employés, il faut aussi comprendre pourquoi le locuteur s'exprime de cette façon, quel effet il en attend. Le locuteur fait ce que l'on appelle un « acte de langage » quand il met en œuvre un moyen linguistique pour agir sur son environnement. Dans l'exemple précédent, la phrase « Va te laver les dents » ne dit pas seulement que le père demande à l'enfant de se laver les dents, elle exprime aussi indirectement l'ordre d'aller se coucher.

La pragmatique prend en compte les actes de langage, qu'ils soient directs (affirmer, interroger) ou indirects (cf. les formules de politesse de type « peux-tu me passer le sel ? »).

Des aides à la prise en compte des actes de langage

Les types de phrases aident à comprendre l'intention de celui qui s'exprime (le locuteur).

- **À l'oral :** On distingue les trois types de phrases selon les intonations : la voix monte ou descend.

Par exemple en langue malagasy :

- Pour une phrase déclarative, la voix monte puis descend.

Miasa tany i Dada?

- Pour une phrase exclamative, l'intonation est descendante.

Tongava aty ianareo!

- Pour une phrase interrogative, l'intonation est montante.

Inona no tinao?

- **À l'écrit :** Ces intonations sont remplacées par des signes de ponctuation :

- la phrase déclarative se termine par un point (.) ;
- la phrase exclamative se termine par un point d'exclamation (!) ;
- la phrase interrogative se termine par un point d'interrogation (?).

3. LES CAPACITÉS À DÉVELOPPER CHEZ L'ÉLÈVE POUR FACILITER LA COMPRÉHENSION ¹⁸

Pour comprendre un texte aussi bien écrit qu'oral, il suffit parfois de repérer les informations qui y sont données. C'est ce que l'on appelle la *compréhension littérale*. Par exemple, dans la phrase « Les enfants jouent au ballon », on comprend facilement et sans hésiter à quoi jouent les enfants, puisque cela est dit en toutes lettres.

Néanmoins, il arrive que l'on soit obligé de mettre en relation différentes informations pour comprendre ce qui n'est pas expressément dans le texte. C'est ce que l'on appelle la *compréhension par inférence*.

Les enfants comprennent bien les informations des textes lus ou entendus quand elles sont explicitement énoncées, mais ont beaucoup de mal avec ce qui n'est pas dit en toutes lettres et qui est pourtant indispensable à la compréhension.

Pour maîtriser la compréhension par inférence, l'enseignant développera chez les élèves la capacité à utiliser leurs connaissances extérieures au texte et la capacité à tirer profit de différentes marques linguistiques présentes dans le texte.

3.1. La capacité à utiliser ses connaissances

La compréhension peut faire appel à plusieurs types de connaissances :

■ Les connaissances sur le lexique

Elles sont nécessaires pour comprendre les mots ambigus, comme le mot *fraiche* dans les situations suivantes. Par exemple, des connaissances lexicales, stockées dans une mémoire sémantique, permettent de comprendre pourquoi « la viande qui n'est pas fraîche » doit être mise à la poubelle (non pas au frigo), alors que « l'eau qui n'est pas fraîche » doit être mise au frigo (pas à la poubelle). Les connaissances stockées dans cette mémoire sont organisées dans des catégories qui sont flexibles. Ainsi la « tomate » est un fruit dans certains cas (dans un cours de sciences naturelles), mais pas dans d'autres (pour les desserts).

■ Les connaissances sur le monde

D'autres inférences sont effectuées sur la base de connaissances stockées dans notre mémoire épisodique. Dans cette mémoire, sont engrangés, sous forme de « scripts », les souvenirs de ce qui se passe normalement, par exemple, dans un restaurant ou lors d'une cérémonie de mariage. Ces connaissances, qui évoluent dans le temps (l'existence de restaurants en self-service a modifié le script restaurant), diffèrent souvent en fonction des cultures, comme le script mariage. De plus, certaines sont très personnelles : par exemple, la mémorisation du chemin entre son propre domicile et son lieu de travail.

¹⁸ Voir ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, p. 38.

Deux exemples d'inférences grâce aux connaissances sur le monde

- **Premier exemple : les connaissances liées à la vie quotidienne**

« Après avoir pris la clé, le garçon nous a aidés à transporter nos bagages dans la chambre. »

Où sommes-nous ? Ne pas l'avoir compris peut empêcher le lecteur ou l'auditeur de se repérer dans l'histoire qui va suivre. On n'a pas indiqué explicitement le lieu, mais on peut comprendre qu'il s'agit d'un hôtel en réactivant, à partir quelques mots (clé, bagages, chambre), le script « Arrivée à l'hôtel » inscrit dans notre mémoire.

- **Second exemple : les connaissances liées à un fait culturel**

« Toutes les familles sont réunies. Une grande fête s'est tenue avec un grand festin. L'heure est venue de se rendre au caveau familial. »

Pour comprendre ce texte, il faut savoir que l'exhumation est une pratique socio-culturelle de Madagascar et qu'elle donne lieu à une grande fête.

La compréhension, écrite comme orale, dépend donc de notre mémoire : la mémoire sémantique qui stocke les connaissances lexicales, la mémoire épisodique qui stocke « les souvenirs », par exemple ce qui se passe lors d'un voyage. Ce sont des mémoires à long terme qui stockent durablement nos connaissances.

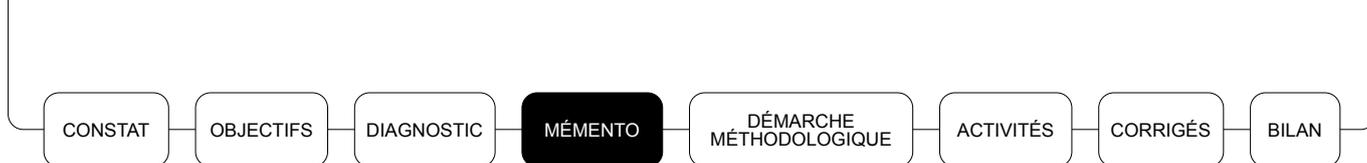
Il existe une autre forme de mémoire, la mémoire de travail, qui stocke provisoirement les informations. Par exemple, chez un lecteur grand débutant, la mémoire de travail est largement consacrée au décodage ; l'élève, pour être capable de lire un mot, met lentement et laborieusement en relation les graphèmes et les phonèmes, puis les informations données par les correspondances graphie-phonie successives. Cette mémoire de travail est utilisée aussi pour réussir les inférences que nous allons étudier maintenant.

3.2. La capacité à utiliser les relations indiquées par des marques linguistiques

La compréhension vient non seulement du contenu explicite ou implicite d'un énoncé ou d'un texte, comme exposé précédemment, mais également de sa forme. Les relations entre les mots et les phrases peuvent être exprimées par des marques linguistiques : les substituts (ou anaphores), les relations spatiales et temporelles, ainsi que celles portées par d'autres connecteurs que ceux marquant l'espace et le temps.

- **Les substituts (ou anaphores)**

C'est un procédé qui consiste à reprendre un élément déjà cité par un autre mot (un synonyme, un pronom personnel, un adjectif ou un pronom démonstratif ou possessif).



Par exemple, en français, « Pierre est venu avec Marie. Il lui a prêté ses jouets ». Le prénom *Pierre* n'est pas répété dans la deuxième phrase mais le personnage est évoqué à deux reprises : une première fois grâce au pronom personnel *il* et une seconde fois par l'adjectif possessif *ses* (ce sont les jouets de Pierre). De même, le nom *Marie* n'est pas répété mais repris par le pronom personnel *lui*.

Or, comprendre un texte nécessite de suivre un personnage ou une idée. Le substitut (ou anaphore) est un procédé très utile pour cela, puisqu'il montre une relation tout en évitant la répétition.

La compréhension des substituts (ou anaphores) dépend de plusieurs facteurs :

- Le facteur le plus important est la visibilité du référent (c'est-à-dire de l'élément qui va être repris par d'autres mots) : il est par exemple plus facile de se rappeler le personnage principal d'un récit que ses acolytes ;
- Un autre facteur crucial est la distance entre la première dénomination et sa reprise : plus elle est grande, moins il est aisé d'établir un lien entre les deux ;
- Un troisième facteur est le parallélisme des fonctions : par exemple, dans les phrases suivantes, « Pierre est venu avec Luc. Il a 22 ans », *il* peut paraître ambigu, puisque nous avons deux noms propres masculins ; en réalité, le rattachement du pronom sujet *il* se fait avec le nom qui est le sujet de l'énoncé précédent, à savoir *Pierre*.

■ Les relations spatiales ou temporelles

- L'espace peut être désigné par des noms de lieux (pays, ville), mais aussi par des connecteurs (*devant, derrière...*). Par exemple en langue malagasy *aloha* signifie « devant », et *ao aoriana* signifie « derrière ». Ces connecteurs, comme leur nom l'indique, mettent deux ou plusieurs éléments en relation les uns avec les autres.

Des études ont montré que ce n'est que tardivement, vers 10 ans, que les enfants arrivent à préciser le lieu de l'action. Mais ils sont capables de comprendre beaucoup plus rapidement.

- Le temps peut être indiqué par des adverbes (en malagasy par exemple *omaly* signifie « hier » et *rahampitso* « demain »), des connecteurs (en malagasy toujours, *aoriana* signifie « après »), des conjonctions de subordination (en malagasy, *mandritryny* signifie « pendant que »).

Certaines langues d'Afrique n'ont pas de marques morphologiques verbales indiquant le moment où se déroule une action (passé-présent-futur).

■ Les autres relations

D'autres connecteurs spécifient des relations logiques : l'addition (*et, de plus*), la cause ou la conséquence (*parce que, puisque, de sorte que*), ou l'opposition (*mais, pourtant*).

Même les enfants de 7 ans maîtrisent ces différents types de connecteurs. Toutefois, ce n'est que vers 9 à 10 ans que certaines relations sont acquises (par exemple, les relations qualifiées de « contrastives », comme dans l'énoncé « bien que Kirikou soit petit, il sait lire »).

4. LES DIFFÉRENCES ENTRE COMPRÉHENSION ORALE ET COMPRÉHENSION ÉCRITE

Jusqu'à maintenant, nous avons parlé de compréhension, sans faire de différence entre l'oral et l'écrit. Il en existe cependant.

4.1. La question de l'écoute pour la compréhension orale

La principale difficulté dans la compréhension orale réside dans le caractère instantané du message. Il faut donc faire écouter le message avec beaucoup d'attention. Heureusement, si tu as la chance d'avoir un message enregistré, tu peux le faire écouter plusieurs fois.

Selon Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, il existe trois types d'écoute¹⁹ :

- **l'écoute de veille**, qui attire l'attention des élèves afin qu'ils suivent la leçon avec intérêt. Cette écoute leur permet de découvrir certains indices qui permettront ensuite de comprendre le sens du document écouté : la reconnaissance des voix, le nombre des locuteurs, les traits de l'oralité comme les accents d'instance, les pauses, etc. ;
- **l'écoute globale**, qui favorise la compréhension générale du document écouté ;
- **l'écoute sélective**, qui porte sur une partie du document écouté et permet sa compréhension dans les détails.

4.2. La question du décodage pour la compréhension écrite

La compréhension de documents écrits est liée aux deux visages de la lecture :

- le décodage (assembler les lettres et les sons pour oraliser ce qui est écrit) ;
- la compréhension (comprendre, juger, regarder de façon critique le message lu et réagir au texte).

Le premier aspect a été abordé dans la première séquence ; nous ne traitons ici que du second aspect. Mais souviens-toi qu'il est difficile, et souvent impossible, de travailler sur la compréhension de textes écrits tant que les enfants n'ont pas automatisé les procédures d'identification des mots écrits. C'est pourquoi le premier travail sur la compréhension s'effectue principalement à l'oral²⁰.

Ce n'est pas avant la fin de la première année du primaire, voire de la deuxième, que les enfants s'avèrent capables de bien comprendre un texte écrit. Il faudra alors accentuer cet enseignement. De bonnes compétences en compréhension deviendront de plus en plus indispensables au fur et à mesure de la scolarité : c'est la base de toute activité scolaire.

¹⁹ Voir Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère*.

²⁰ ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, p. 42.

5. L'ÉVALUATION

Les évaluations doivent permettre d'orienter la démarche éducative en fonction des forces et des faiblesses relevées chez les élèves. Or, comme nous l'avons souligné dans le constat, l'une des insuffisances dans l'enseignement de la compréhension est l'absence d'évaluation. Pourtant, seule l'évaluation permet aussi bien à l'enseignant qu'aux élèves de mesurer et d'apprécier objectivement le degré de maîtrise de cette compétence.

5.1. Formes et fonctions de l'évaluation²¹

On distingue principalement trois formes d'évaluation, qui correspondent à des moments différents de l'apprentissage :

❶ L'évaluation diagnostique

Elle se pratique avant un nouvel apprentissage et a pour fonctions de vérifier l'acquisition des prérequis et de donner des pistes pour orienter le travail de l'enseignant

❷ L'évaluation formative

Elle intervient au cours de l'apprentissage et a pour objectif d'informer l'enseignant et l'élève sur le degré d'appropriation des nouveaux savoirs ou savoir-faire. Elle permet d'agir sur l'apprentissage elle-même.

❸ L'évaluation sommative

Une évaluation est sommative lorsqu'elle a pour but de vérifier si l'élève a atteint un niveau bien défini, un objectif déterminé. Elle a donc lieu en fin d'apprentissage.

5.2. Critères et indicateurs²²

Pour évaluer la compréhension, il faut, comme dans tous les autres domaines, définir :

- des critères, c'est-à-dire des objets dont on veut déterminer la valeur ; par exemple : identifier la cohérence d'un récit écrit ;
- des indicateurs, c'est-à-dire des éléments concrets, observables et mesurables, qui permettent d'apprécier la performance des élèves sur l'objet de l'évaluation ; par exemple : l'élève repère les connecteurs chronologiques dans le récit.

21 IFADEM-Liban, *Le métier de l'enseignant*, séquence 2, mémento, « 4. L'évaluation des apprenants ».

22 IFADEM-Burkina Faso, *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la compréhension et de l'expression orales en français au CE*, séquence 1, mémento, « 8. Évaluation ».

Quels principes pour évaluer la compréhension ?

- **Définir des critères d'évaluation en relation avec les objectifs visés**

- Sauf dans le cas d'une évaluation diagnostique, n'évaluer que ce qui a été enseigné ;
- Être congruent, c'est-à-dire définir des critères en relation avec les objectifs ; par exemple : ne pas poser de questions de détail si l'objectif visait la compréhension globale ou ne rechercher que les éléments pertinents dans le cas d'une écoute sélective.

- **Définir des indicateurs en relation avec les critères**

- L'indicateur doit informer sur le critère.
Il peut le faire, dans les toutes petites classes, par des gestes, des actes, des dessins, des soulignements, etc., ou par un mot ou par la citation de passages courts du texte écouté ou lu.
- L'indicateur n'informe que sur le critère.
Il ne fait pas appel à des compétences linguistiques autres. Par exemple, on n'évalue pas la compréhension par des productions linguistiques.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le memento t'a permis de t'approprier les concepts et notions relatifs à la compréhension. Maintenant, nous allons voir ensemble comment, concrètement, concevoir des séances de compréhension orale et écrite.

1. CONCEVOIR DES SÉANCES DE COMPRÉHENSION ORALE ²³

1.1. Préparer des supports pour la compréhension orale

1.1.1. Les documents sonores authentiques

Ces documents sont à privilégier. Il s'agit d'entretiens, de flashes d'informations radiotélévisées, de chansons, d'annonces orales, de publicités, de dialogues relatifs à une situation de la vie réelle ou relevant de la fiction, de simulations, de contes, de communications téléphoniques, des mini-exposés...

Le choix du document doit répondre à des critères pédagogiques.

Critères pédagogiques d'un document authentique

- Être proche des centres d'intérêt des élèves, en rapport avec leur âge et leur environnement, et d'un niveau accessible ;
- Avoir un lien étroit avec la séquence actuelle, par le thème et/ou les composantes de la communication travaillées ;
- Répondre à un objectif précis ;
- Constituer un ensemble cohérent, une unité de sens (comprenant un début, un milieu, une fin) ;
- Contenir des éléments connus des élèves, pour les aider à comprendre la situation, et des éléments qui leur sont inconnus pour stimuler leur curiosité et leur réflexion.

Pour choisir un document sonore qui soit bien compris des élèves, tu auras aussi des exigences techniques.

²³ Voir IFADEM-Burkina Faso, *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la compréhension et de l'expression orales en français au CE*, séquence 1, démarche méthodologique.

Qualités techniques d'un document sonore

- Le **débit** (la vitesse utilisée pour dire un énoncé) ne doit être ni trop rapide ni trop lent ; les élèves ne pourront comprendre le document enregistré que si la vitesse est normale ;
- La **qualité du son** doit être bonne : le son doit être clair et audible ;
- Le **document ne doit pas contenir de bruits parasites**, qui constituent un obstacle à la compréhension ; c'est une vraie difficulté si tu veux enregistrer toi-même ;
- La **durée d'enregistrement doit être limitée** à quelques minutes (cinq minutes est un grand maximum) car un document très long est source d'ennui ; il fatigue les élèves, leur fait perdre l'attention et nuit à la compréhension.

1.1.2. Les documents oralisés

Au cas où tu ne disposerais pas d'un matériel authentique qui réponde à tes attentes, tu peux utiliser des textes oralisés. Un texte oralisé se définit comme un texte écrit, lu par toi-même ou par quelqu'un d'autre ; il est de préférence enregistré.

Les textes oralisés les plus exploités en compréhension orale sont, dans l'ordre de fréquence, le récit, la description, le portrait, le texte argumentatif et le compte rendu. Dans le but de rompre avec la monotonie et stimuler la curiosité de tes élèves, tu varieras les textes autant que possible.

Les critères pédagogiques sont les mêmes que pour les documents authentiques. Par ailleurs, il faut que le lecteur :

- ait une bonne élocution, parle de façon audible ;
- s'exprime de manière expressive en respectant le rythme, l'intonation, les pauses, la prononciation, les liaisons et les enchainements.

1.2. Respecter les étapes du déroulé-type

Une séance de compréhension orale comprend trois étapes : la pré-écoute, l'écoute et la post-écoute.

❶ La phase de pré-écoute

La pré-écoute est la préparation à l'écoute. Il ne s'agit pas, à cette phase, d'écouter le document sonore, mais de donner des activités aux élèves pour les préparer au thème sur lequel porte ce qu'ils vont écouter (par exemple les faire parler de leur vie quotidienne, de leurs activités.)

Cette étape permet d'anticiper le contenu du document sonore, de formuler des hypothèses et de mobiliser les ressources linguistiques appropriées pour sa compréhension. C'est l'occasion pour les élèves de faire le point sur ce qu'ils savent déjà.

Des techniques utiles pour la pré-écoute

- Pour réactiver les connaissances sur le monde :
Tu peux demander, par exemple, aux élèves de dire librement tout ce qui leur passe par la tête (un remue-méninges ou *brainstorming*) à propos d'une image affichée qui évoque le thème traité.
- Pour réactiver le vocabulaire
Tu peux demander aux élèves de chercher :
 - des synonymes, des antonymes, des définitions pour les mots-clés utilisés dans le document ;
 - le maximum de mots appartenant au champ lexical du thème évoqué dans le document sonore.
- Pour réactiver une structure
Cette réactivation n'intervient que si elle permet de faciliter la compréhension du document sonore. Ce n'est pas toujours nécessaire, mais, si c'est le cas, tu fais faire un rappel de la leçon où la structure a été étudiée et tu organises une activité de réemploi de cette structure.

Dans tous les cas, l'activité que tu choisiras devra annoncer le contenu du texte et stimuler l'intérêt des élèves. Elle orientera l'écoute qui va suivre.

② L'écoute

Partie centrale de la séance, cette phase est le moment où les élèves écoutent le document sonore. Tu veilleras à ce qu'ils soient très attentifs. [Voir encadré en page suivante.]

Cette phase se fait en deux étapes, ponctuées chacune par une série d'écoutes.

1. La compréhension globale

Il s'agit de comprendre l'essentiel du document oral.

- Tu amèneras les élèves à se concentrer et tu leur indiqueras la question à laquelle ils devront répondre à la fin de l'écoute ; ce sera une question ouverte, par exemple : *De quoi parle ce document ?*
- Après deux écoutes, tu rappelleras la question et tu laisseras les élèves s'exprimer librement sur le document.

Des techniques utiles pour l'écoute

- Le guidage

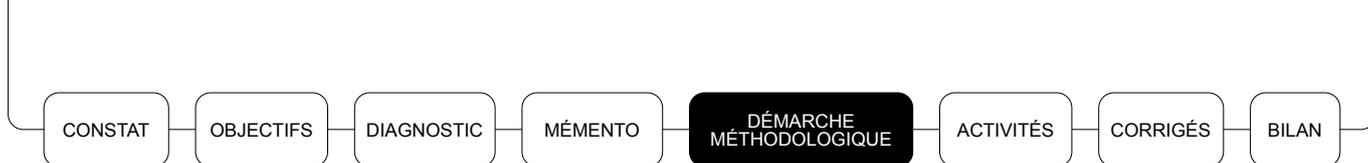
De même que les activités de pré-écoute, tes questions avant la diffusion ou la rediffusion du document orienteront l'élève vers ce qu'il faut chercher.
- L'alternance de pratiques individuelles et collectives :
 - Des pratiques collectives :

En travaillant en groupe classe ou en groupes restreints, tu permettras à tous les élèves, même les moins avancés, de profiter des propositions exprimées par quelques-uns, qui sont en réalité des hypothèses de compréhension ;
 - Des pratiques individuelles :

En demandant régulièrement à l'élève interrogé de justifier sa réponse par un retour au document sonore, tu inciteras chacun à faire un effort personnel pour comprendre. Ce faisant, ici aussi, tu donneras une méthode : comprendre un texte, c'est être capable de justifier son interprétation grâce au texte lui-même.
- Puis, tu guideras tes élèves pour qu'ils complètent leurs réponses en posant des questions sur les principaux éléments de toute situation de communication :
 - QUI? (Par exemple : *Quels sont les personnages principaux dans ce document sonore ? De qui parle-t-on ?*)
 - QUOI? (Par exemple : *Que dit-on ? Que fait ce personnage ?*)
- Tu pourras, si cela contribue à la compréhension globale, poser des questions sur les circonstances :
 - OÙ? (Par exemple : *Où se déroule la scène ? Où cela se passe-t-il ?*)
 - QUAND? (Par exemple : *Quand se passe l'action ? À quel moment... ?*)
 - COMMENT? (Par exemple : *Avec quels outils... ? De quelle manière... ?*)
- Tu essaieras de faire expliquer par les élèves comment ils ont trouvé leur réponse, ce qui les a mis sur la voie.
- Enfin, tu feras réécouter le document pour que tous les élèves s'imprègnent bien du texte global.

2. La compréhension fine

Cette deuxième étape de l'écoute vise à comprendre plus précisément le document. Beaucoup d'éléments sont à prendre en considération (voir mémento 2 et 3) et tu ne peux prétendre tout enseigner en même temps. Fixe-toi un ou deux objectifs et traite-le(s) en profondeur. Par ailleurs, tu peux poser des questions qui ne se rapportent pas à cet objectif, quand tu veux réactiver les connaissances acquises



Par exemple, dans une séance, tu te fixes comme objectif de travailler les substituts (ou anaphores). L'essentiel de tes questions va porter sur cet objectif, pour structurer réellement l'apprentissage. Mais tu peux aussi poser quelques questions sur les indications de temps, que tu as déjà traitées dans une leçon précédente.

- Si tu souhaites que les élèves comprennent tout le texte en détail (compréhension détaillée), tu feras écouter le document sonore partie par partie et tu poseras des questions précises, en alternant les questions ouvertes et les questions fermées, pour ne pas décourager les plus faibles.
- Si tu souhaites que les élèves retrouvent une information dans le texte (compréhension sélective), tu poseras une question précise, en veillant à ce que tout le monde la comprenne ; à cette fin, tu emploieras un vocabulaire connu et/ou utilisé dans le texte, que tu auras réactivé pendant la phase de pré-écoute et que tu feras reformuler. Cette question va orienter les réécoutes du document sonore et permettra aux élèves de trouver plus facilement l'information. Si le document est long ou si tu veux guider davantage les élèves, tu peux ne faire réécouter que le passage concerné.
- Tu poseras des questions de compréhension littérale et des questions de compréhension par inférence. Dans tous les cas, tu demanderas aux élèves de justifier leur réponse par une référence au document sonore et tu termineras cette phase par une nouvelle écoute du document.

③ La post-écoute

C'est une phase plus libre, au cours de laquelle les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont compris :

- Ils partagent leurs impressions, leurs idées et leurs sentiments. C'est l'occasion pour eux de s'enrichir les uns les autres ;
- Tu feras avancer les échanges en posant des questions concises et précises, qui demandent des réponses claires. Cependant, tu veilleras à ce que ces questions aient un intérêt communicatif (éviter des questions qui appelleraient des réponses du genre *oui, non...*).

[Voir encadré en page suivante.]

La post-écoute est un moment de réinvestissement, ce n'est pas un moment d'évaluation : en effet, certains élèves qui ont compris peuvent ne pas s'exprimer, ou très peu, et certains élèves qui s'expriment sur un point peuvent ne pas avoir compris un autre point. La pratique est trop incertaine pour tenir lieu d'évaluation.

1.3. Évaluer la compréhension orale

Les points à évaluer en compréhension orale doivent avoir fait l'objet d'un apprentissage. Pour les connaître, nous renvoyons donc aux éléments listés dans le mémento, sous-parties 2 et 3.

Voici maintenant quelques conseils pratiques.

Des techniques utiles pour la post-écoute

- **Le travail de groupes**

Cette technique amène le maximum d'élèves à s'exprimer sur ce qu'ils ont compris. À la fin de ce travail, tu peux revenir en groupe classe et mutualiser les avis.

- **Le mime ou le jeu de rôle**

Après avoir écouté un récit où plusieurs personnages sont intervenus, tu peux demander à quelques élèves de mimer ou de rejouer la scène.

Le mime permet de vérifier la compréhension sans qu'aucune parole ne soit prononcée, tandis que le jeu de rôle permet aux élèves de s'exprimer en fonction de leur niveau de langue : les élèves les moins avancés reprennent la formulation du texte, tandis que les élèves plus avancés reformulent.

- **Le dialogue**

Quand le document écouté s'y prête, tu répartis la classe en deux groupes et tu leur demandes de dialoguer en exprimant chacun un point de vue sur le texte.

- **La suite à donner**

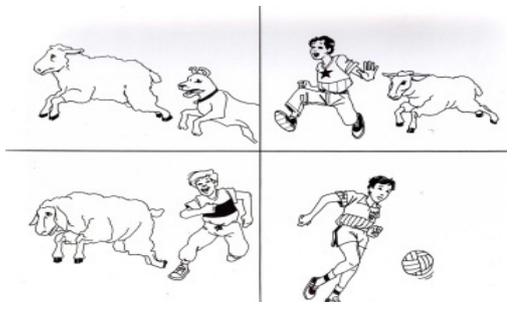
Tu invites tes élèves, individuellement ou en groupes, à donner une suite au document écouté. Tu t'assureras de la cohérence de la production avec le texte de départ et tu y reviens si ce n'est pas le cas.

1.3.1. Quels supports utiliser ?

Pour évaluer la compréhension orale, il faut éviter, aux premiers niveaux scolaires, des activités qui demandent aux élèves une production linguistique. Le risque est de ne pas savoir ce qui est à l'origine d'une éventuelle erreur : la compréhension ou l'expression ?

Pour résoudre cette difficulté, tu peux proposer une épreuve dans laquelle les enfants doivent désigner, parmi quatre images, celle qui correspond à la phrase lue ou à l'énoncé entendu, ce qui permet d'évaluer la compréhension d'un seul geste²⁴. Voici un exemple en français, que tu adapteras à ta langue nationale :

²⁴ C'est l'épreuve ECOSSE (épreuve de compréhension syntaxico-sémantique) décrite dans ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, p.35.

Structure	Exemple d'énoncé	Exemples d'images
Phrases passives	Le garçon est poursuivi par le mouton.	

Ainsi, en fonction de l'âge et du niveau des élèves, le maître va progressivement pouvoir demander de/d' :

- cocher, entourer, souligner, etc., un dessin ou une photo correspondant à la réponse ;
- apporter une réponse sous forme d'un dessin ou d'un geste ou d'un mime, etc. ;
- répondre par des mots ou des phrases simples ;
- répondre par quelques mots ou des phrases issus du texte ;
- répondre par des phrases construites par l'élève.

Quand l'enseignant passe à l'expression orale pour évaluer la compréhension, c'est le contenu des réponses qui l'intéresse, il ne se formalise pas si certaines réponses sont formellement incorrectes. Il se contente de reformuler d'une manière correcte.

1.3.2. Comment mettre en œuvre l'évaluation de la compréhension orale ?

Pour la mise en œuvre, tu seras attentif aux points suivants :

- **L'ordre des activités**

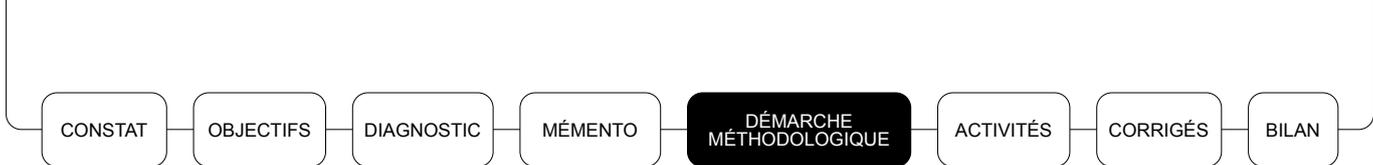
Essaie de ne pas toujours suivre l'ordre chronologique du texte ; ainsi, tu as plus de chances de savoir si l'élève comprend réellement ou s'il répond de mémoire.

- **Le traitement des erreurs**

Si une réponse est fautive, il vaut mieux ne pas la corriger toi-même, mais faire réécouter, si c'est possible, une séquence du dialogue qui aide l'élève à trouver la bonne réponse. Tu peux aussi solliciter un autre élève, mais, pour que cela soit une aide pour son camarade, tu lui demanderas d'expliquer comment il est arrivé à la bonne réponse.

- **Le caractère individuel de l'évaluation**

Tu devras prendre des précautions pour que les modalités choisies te permettent une évaluation de chaque élève ; par exemple, un support visuel à cocher, ou un roulement rigoureux dans les élèves interrogés, ou, même si c'est plus difficile dans les classes pléthoriques, un moment de tête à tête avec les élèves à tour de rôle, chaque trimestre, pendant que les autres travaillent en autonomie.



• **La trace de l'évaluation**

Tu veilleras à renseigner une grille qui te permettra de suivre les progrès des élèves. Par exemple, sur la capacité à mettre en relation des éléments du texte :

Critères d'évaluation	Évaluation					
	n° 1	n° 2	n° 3	n° 4	n° 5	n° 6
Prise en compte des substituts (ou anaphores)						
Prise en compte des relations spatiales						
Prise en compte des relations temporelles						
Prise en compte des relations logiques						

2. CONCEVOIR DES SÉANCES DE COMPRÉHENSION ÉCRITE ²⁵

Les séances de compréhension écrite sont construites selon le même schéma que celles consacrées à l'oral. Par conséquent, dans cette partie, nous ne ferons qu'un résumé rapide et nous insisterons sur ce qui est différent.

2.1. Préparer l'apprentissage de la compréhension écrite

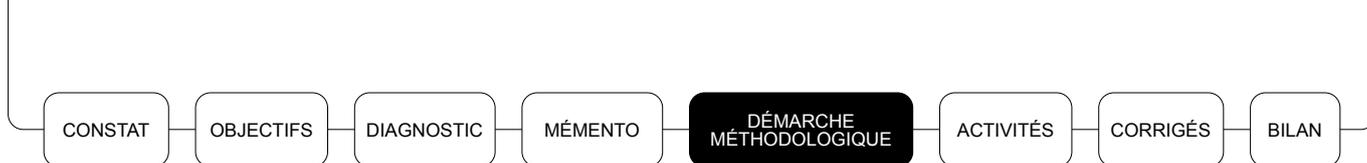
2.1.1. Un préalable à la compréhension écrite

Au début de l'apprentissage de la lecture, le travail sur la compréhension de texte écrit s'effectuera principalement à l'oral, à partir de textes lus par le maître. En effet, il n'est pas possible de travailler sur la compréhension de textes écrits tant que les enfants n'ont pas bien automatisé les procédures d'identification des mots écrits.

2.1.2. Le choix des supports de lecture

Les critères pédagogiques examinés plus haut pour les supports sonores sont utiles aussi pour choisir les supports écrits. On ajoutera de porter une attention particulière à :

²⁵ Voir ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture* ; IFADEM-Liban, *La compréhension*.



- **La typologie des textes :**

Tout au long de la scolarité primaire, on prendra en compte différents types de textes afin de faire comprendre aux enfants qu'on peut lire avec des buts divers :

- pour le plaisir (lire des contes, des poèmes, etc.);
- pour s'informer (lire un livre d'histoire ou de sciences, lire un journal, etc.);
- pour réaliser quelque chose (en suivant la notice d'une recette de cuisine ou d'un jeu).

On peut utiliser, par exemple, des cartes postales, des messages, des brochures, des lettres amicales, des lettres formelles, des extraits de journaux, des notices diverses, des extraits de récits, une description/une offre d'emploi, un document d'information sur l'hygiène de vie, une étiquette ou l'emballage d'un produit...

- **L'aspect culturel :**

Il est également important de leur présenter des textes issus d'univers culturels différents (contes, légendes, épopées, proverbes, etc.) pour les sensibiliser aux variations culturelles.

2.2. Respecter les étapes du déroulé-type

Il y a une convergence entre le déroulé d'une séance de compréhension orale et celui d'une séance de compréhension écrite. On retrouve en effet les trois mêmes phases, avec globalement les mêmes caractéristiques. On parle ici de pré-lecture, de lecture et de post-lecture.

En voici une présentation rapide.

❶ La phase de pré-lecture

Là aussi, l'objectif est de :

- motiver;
- réactiver les connaissances antérieures;
- formuler des hypothèses sur le contenu du texte.

Le support privilégié pour cette phase est un support visuel, en particulier une illustration du texte (celle du manuel, ou une illustration que tu affiches au tableau).

Mais tu peux utiliser aussi un texte oral dont tu as déjà travaillé la compréhension. Cette pratique donne de la cohérence à ton enseignement.

❷ La lecture

Tu veilleras à éviter toute source de distraction dans la classe pour centrer l'attention des élèves sur le texte.

Qui fait la première lecture ?

Il ne faut pas transformer la séance de compréhension écrite en une séance de compréhension orale : ce n'est pas toi qui dois lire le texte en premier, ce sont les élèves, silencieusement.

1. La compréhension globale

Après un temps de lecture silencieuse, tu guideras la réflexion en posant des questions générales pour faire émerger le type de textes et la situation de communication.

Tu n'oublieras pas de demander aux élèves de dire ce qui, dans le texte, leur permet de comprendre comme ils le font.

2. La compréhension fine

Comme pour la compréhension orale, n'oublie pas de définir un objectif d'apprentissage ; et en fonction de cet objectif, entre autres, tu peux choisir de faire une lecture sélective (certains passages du texte seulement) ou une lecture détaillée (tout le texte).

Cette phase de lecture guidée permettra de :

- s'arrêter sur les mots de vocabulaire nouveaux ;
- trouver des informations données explicitement dans le texte ;
- relever les marques morphologiques porteuses de sens ;
- repérer tout ce qui met des éléments en relation (anaphores, connecteurs de temps, espace, logique) ;
- dégager les intentions à travers les actes de langage²⁶.

Pendant cette phase exigeante, il faut penser à faire expliciter les démarches suivies par les élèves qui donnent de bonnes réponses, afin de faire progresser toute la classe.

Cette phase se termine par une lecture du maître, qui sert de modèle à la lecture par les élèves.

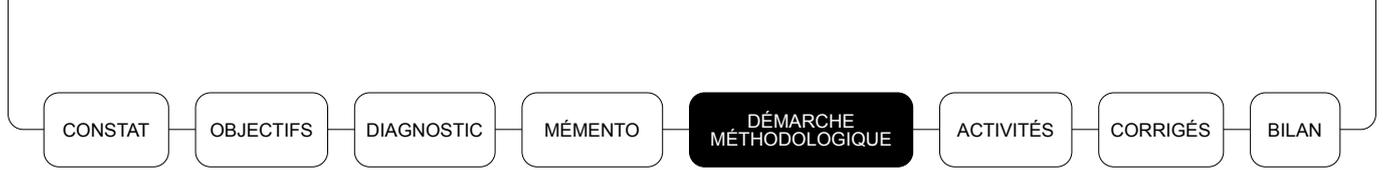
③ La post-lecture

Comme pour l'oral, l'objectif est de réinvestir les acquis, c'est-à-dire de :

- renforcer la compréhension par des activités de reformulation ou de théâtralisation ;
- faire réagir les élèves en leur demandant leur avis, leurs émotions.

Cette phase de post-lecture débouche souvent sur de la production écrite.

²⁶ Voir mémento de cette séquence, parties 2 et 3.

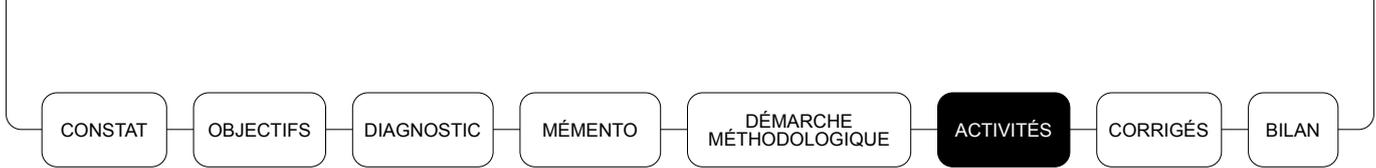


2.3. Évaluer la compréhension écrite

Les techniques et recommandations données pour l'évaluation de la compréhension orale sont transférables ici.

En particulier, on veillera à :

- évaluer ce qui a été enseigné, et uniquement cela (sauf en cas d'évaluation diagnostique) ;
- ne pas demander de production linguistique, orale ou écrite, dans les premiers niveaux, ou les limiter ;
- ne pas évaluer la forme, mais le contenu des réponses quand on demande une production écrite dans les plus grandes classes ;
- corriger en insistant sur les éléments du texte qui guident la compréhension ;
- garder trace des évaluations successives.



ACTIVITÉS



Ces activités te placent en situation professionnelle. Utilise ce qui tu as lu dans le mémento et la démarche méthodologique pour traiter les cas qui te sont proposés ci-dessous.

1. ACTIVITÉS RELATIVES À LA COMPRÉHENSION ORALE EN L1

► Activité 1

Tu veux mener une séance de compréhension orale en L1 portant sur une scène de marché.

a. Explique comment tu vas motiver ta classe.

.....

b. Quelles activités vas-tu proposer pendant la phase de préparation à l'écoute? Propose deux activités.

.....

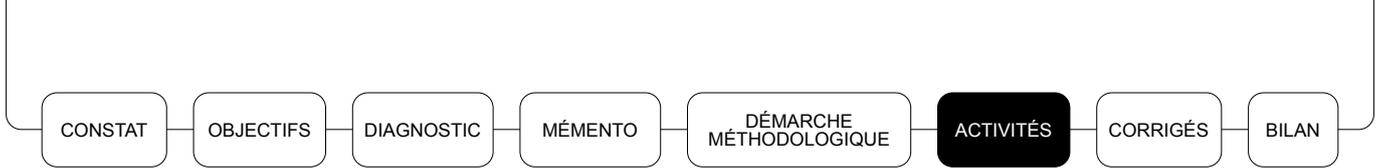
► Activité 2

Tu en viens à la phase d'écoute proprement dite.

Comment vas-tu développer la capacité d'écoute des élèves? Propose deux techniques.

.....

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE EN L1



► **Activité 3**

Les élèves ont écouté le document sonore que tu leur as proposé sur le thème du marché.

a. Comment vas-tu les guider dans leur compréhension globale du document ?

.....
.....
.....

b. Comment vas-tu les guider dans leur compréhension fine de ce document si ta séance a pour objectif spécifique de/d' :

▪ identifier les intentions des différents locuteurs ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

▪ repérer les relations spatiales ?

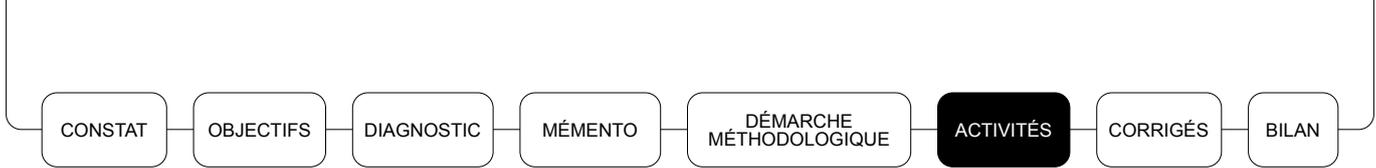
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► **Activité 4**

Tu veux terminer ta séance de compréhension orale sur une scène de marché par la phase de post-écoute.

a. Propose une activité à mener par groupes.

.....
.....
.....
.....
.....
.....



b. Propose une activité à mener en classe entière.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Dans quel ordre proposeras-tu ces activités ? Explique pourquoi.

.....

.....

.....

.....

2. ACTIVITÉS RELATIVES À LA COMPRÉHENSION ÉCRITE EN L1

► **Activité 5**

Tu veux conduire une séance de compréhension écrite dont l'objectif spécifique est de « remettre les événements d'un récit dans l'ordre chronologique ». Le support que tu as choisi est un texte sur le jour de la rentrée des classes.

Que vas-tu proposer dans la phase de pré-lecture ?

.....

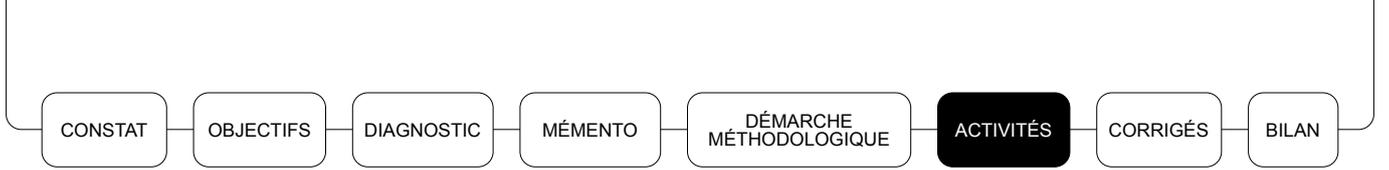
.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE EN L1



► **Activité 6**

Au cours de cette même séance, pendant la phase de lecture,

a. comment vas-tu amener les élèves à dégager la compréhension globale ?

.....
.....
.....
.....

b. comment vas-tu procéder pour que les élèves travaillent l'objectif fixé de « remettre les événements d'un récit dans l'ordre chronologique » ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

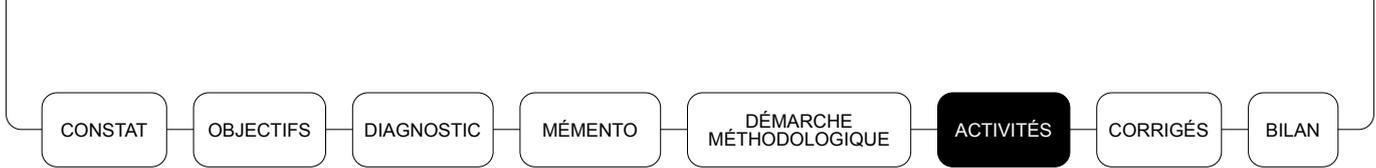
► **Activité 7**

Voici la traduction en français d'un court passage de ce texte sur le jour de la rentrée :

La cloche sonne et retentit à travers toute l'école. Les élèves du CM2 se mettent immédiatement en rang, sortent de la classe et se mettent à courir en criant.

a. Donne un exemple de question pour t'assurer de la compréhension littérale de ce passage.

.....
.....
.....
.....



b. Donne un exemple de question pour t'assurer de la compréhension par inférence de ce passage.

.....
.....
.....
.....

c. Comment expliqueras-tu l'inférence en question aux élèves qui ne la comprendraient pas ?

.....
.....
.....
.....

► **Activité 8**

Pour terminer cette séance, propose deux activités de post-lecture.

a. Une activité en relation avec le thème de la rentrée des classes.

.....
.....

b. Une activité en relation avec l'objectif « remettre les évènements d'un récit dans l'ordre chronologique ».

.....
.....
.....
.....

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION ORALE ET ÉCRITE EN L1

CORRIGÉS

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► Autotest 1

La compréhension est l'activité qui conduit à saisir le sens d'un message écouté ou d'un texte lu. Pour comprendre, on s'appuie sur le vocabulaire et la grammaire, sur ses connaissances et ses expériences et sur sa capacité à les mettre en relation²⁷.

► Autotest 2

a. La compréhension littérale consiste à saisir les informations exprimées explicitement par l'auteur d'un texte. Il suffit pour l'élève de repérer des informations y apparaissant clairement.

b. La compréhension par inférence est celle où il faut :

- mettre ensemble plusieurs détails du texte pour parvenir à l'information-clé (inférence intra-textuelle) ;
- mettre en rapport une information du texte avec une connaissance (inférence extratextuelle).

C'est la compréhension de l'implicite.

► Autotest 3

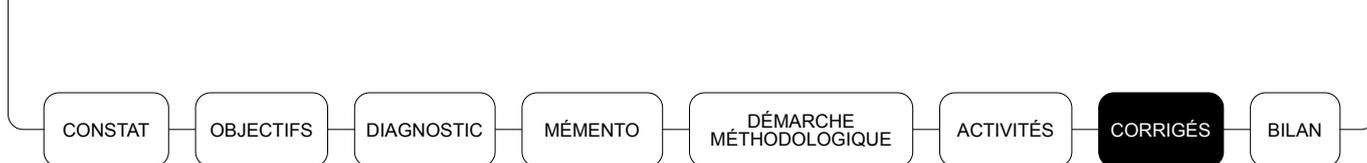
Celui qui connaît le fonctionnement de la langue reconnaît les marques de genre (masculin-féminin), de nombre (singulier-pluriel) et de personnes (conjugaisons) et s'en sert comme indices pour construire le sens d'un texte.

► Autotest 4

Pour que les élèves suivent bien tout ce que dit et fait un personnage dans un texte, tu fais souligner tous les mots qui désignent ce personnage au fil du texte, que ce soit de la même façon que lors de sa première apparition ou d'une autre (c'est ce que l'on appelle des substituts ou anaphores).

Par exemple, dans un texte en français, à la place de « Madame Martin », on trouvera son prénom, ou, selon la situation, « la jeune femme », ou « la vieille dame », ou un pronom personnel (*elle, lui*), un possessif (*son, sa, les siens*, etc.), un démonstratif (*celle-ci*), etc.

²⁷ Voir ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*.



Vérifie avec ton tuteur ce que tu dirais dans ta langue nationale.

► Autotest 5

Un texte oralisé est un texte écrit lu ou récité oralement.

Tous les types de textes peuvent être oralisés : le récit, la description, le portrait, le texte argumentatif, le texte injonctif, le compte-rendu, etc.

► Autotest 6

Les qualités techniques d'un bon document sonore sont les suivantes :

- Le débit (c'est-à-dire la vitesse) ne doit être ni trop rapide ni trop lent ; les élèves ne pourront comprendre le document enregistré que si la vitesse est normale ;
- Le son doit être clair et audible ;
- Le document ne doit pas contenir de bruits parasites ;
- La durée d'enregistrement doit être limitée à quelques minutes (cinq minutes est un grand maximum).

► Autotest 7

À cet enseignant débutant, tu peux faire remarquer qu'il a raison de vouloir évaluer chaque élève, mais qu'en demandant de rédiger des réponses écrites, il aura du mal à savoir si les erreurs éventuelles viennent d'une mauvaise compréhension ou de difficultés à s'exprimer.

Il vaudrait mieux qu'il trouve un moyen pour que les élèves donnent la réponse sur un support individuel (ce qui permet d'évaluer tous les élèves), mais sans avoir à produire de l'oral ou de l'écrit. Par exemple, à l'aide de dessins.

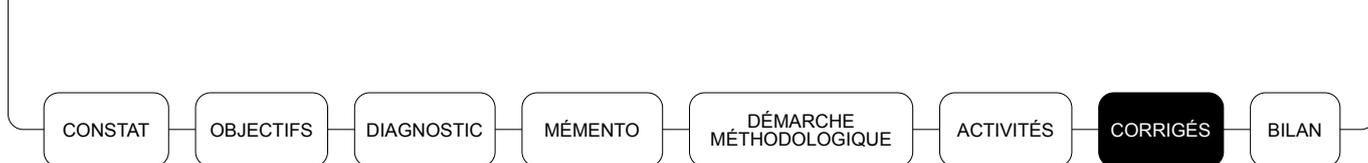
► Autotest 8

Les supports pour la compréhension écrite doivent être :

- attractifs parce qu'en rapport avec des centres d'intérêt des élèves ;
- en relation avec la séquence en cours ;
- en adéquation avec l'objectif visé ;
- cohérents et constituer une unité de sens (comprenant un début, un milieu, une fin).

► Autotest 9

Pour permettre à tes élèves de comprendre globalement un texte écrit, il faut d'abord faire procéder à sa lecture silencieuse pendant quelques minutes, puis poser des questions simples, auxquelles les élèves peuvent facilement répondre, sur la situation de communication : *Qui ? Quoi ?* Si l'on veut être un peu plus précis, on peut continuer avec les circonstances : *Comment ? Où ? Quand ? Pour quoi faire ?* Etc.



► Autotest 10

Comme activité de post-lecture, tu peux :

- demander aux élèves d’exprimer leur avis oralement ou par écrit ;
- faire rédiger une affiche ou un dessin sur ce thème ;
- t’assurer que les élèves ont bien compris en organisant un débat sur le thème du texte ;
- demander d’imaginer la suite du texte, etc.

2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► Activité 1

- a. Pour motiver tes élèves, tu peux, par exemple, afficher une image représentant une scène de marché, ou partir du vécu des élèves, en leur demandant ce qu’ils font les jours où ils n’ont pas classe et en exploitant une réponse sur le marché.
- b. Il est souhaitable que les activités de la phase de pré-écoute annoncent et préparent la phase d’écoute. Par exemple :
 - Une première activité peut porter sur la réactivation du vocabulaire, par exemple celui des fruits et légumes ;
 - Une seconde activité peut porter sur la description, notamment les relations spatiales entre les objets ou les personnes, telle qu’on l’a traitée dans une leçon précédente. Faire le rappel d’une leçon pendant la phase de pré-écoute (comme à l’écrit pendant le pré-lecture) est un moyen de faciliter les apprentissages en faisant des ponts entre les différentes leçons.

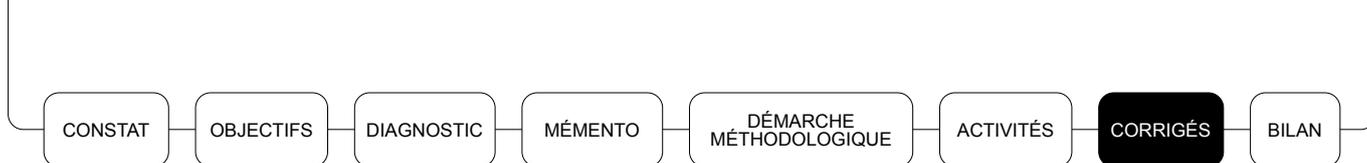
► Activité 2

Pour développer la capacité d’écoute des élèves, tu peux utiliser deux sortes de techniques :

1. La gestion du corps : supprimer tout ce qui peut engendrer des gestes parasites : ranger les trousse, cahiers, ardoises... s’ils ne sont pas utiles, croiser les bras, etc.
2. La gestion de l’esprit : avant l’écoute, poser une question à laquelle il faudra répondre par la suite.

► Activité 3

- a. Pour guider les élèves dans leur compréhension globale du document sur le thème du marché, tu peux poser des questions sur les personnages du texte : *Quels sont les personnages ? Et en plus des marchands, qui y a-t-il ? Que font-ils ?* Etc.



b. Pour les guider dans leur compréhension fine de ce document :

- Si ta séance a pour objectif spécifique d'« identifier les intentions des différents locuteurs », tu peux poser des questions sur le sens, évident ou caché, des interventions des marchands : *Pourquoi disent-ils cela ? Qu'est-ce qu'ils veulent réellement ? Dans quelle intention disent-ils telle ou telle chose (par exemple, quand ils vantent leurs produits) ? Parlent-ils de la même façon à tout le monde ?* Puis faire de même pour les clients (par exemple, quand ils marchandent). N'oublie pas d'attirer l'attention sur les mots, expressions, tons employés pour que les élèves sachent les repérer et les identifier dans une prochaine séance.
- Si ta séance a pour objectif de « repérer les relations spatiales », tu peux demander aux élèves de dire qui est à l'entrée, qui est derrière, à côté..., où se trouve le vendeur, le client, et éventuellement faire faire un plan de marché. Comme précédemment, fais bien remarquer les mots, les groupes de mots, les constructions de phrases, etc. pour un réemploi ultérieur, ou dans une séance de compréhension ou dans une séance de production.

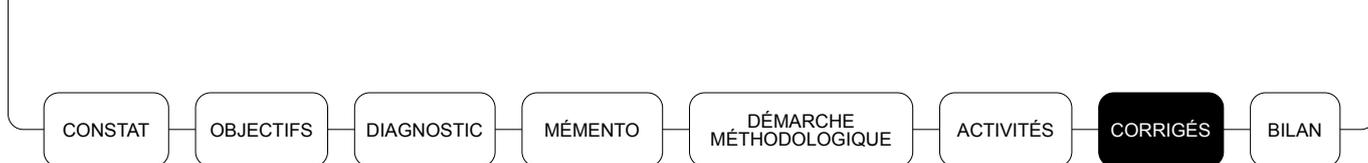
► **Activité 4**

a. Pour terminer ta séance de compréhension orale sur une scène de marché par une activité à mener en groupes, tu peux, par exemple, demander aux élèves :

- de se répartir les rôles et de restituer le dialogue à voix basse ; les élèves changent plusieurs fois de rôles. Au début, les élèves auront tendance à reproduire les phrases du texte, puis petit à petit, ils s'en libèrent et inventent leurs propres phrases. L'objectif est de mémoriser le vocabulaire nouveau s'il y en a, la construction des phrases, etc. Cette activité convient mieux aux premiers niveaux qu'aux classes les plus élevées ;
- de donner leur avis sur la vie des vendeurs au marché : *Aimeriez-vous être vendeurs au marché ? Oui ? Pourquoi ? Non ? Pourquoi ?* Cette activité convient à toutes les classes, mais on guidera les élèves, dans les classes les plus élevées, pour qu'ils approfondissent leurs arguments.

b. Pour terminer ta séance de compréhension orale sur une scène de marché par une activité à mener en classe entière, tu peux, selon le niveau de classe :

- faire imaginer collectivement une suite à cette scène : *Que fait le vendeur à l'heure de la fermeture du marché ? Ou alors un client rentre chez lui et se rend compte que le produit acheté n'est pas d'aussi bonne qualité qu'il l'avait cru. Que dit-il ? Que fait-il ?* Cette activité convient bien si tu es dans une séquence sur la description et le récit ;
- organiser un débat sur la vie des vendeurs au marché. Cette activité convient bien si tu veux entraîner tes élèves à s'écouter, à réfléchir avant de parler, à prendre la parole à son tour, bref à communiquer en interaction en respectant les règles sociales.



c. L'ordre dans lequel tu proposes les activités a de l'importance : il faut qu'il y ait une progression de l'une à l'autre ; l'idéal est que la première activité prépare la seconde. Par exemple, le travail de groupes permet de trouver des arguments sur la vie de vendeurs de marché, le débat va entraîner les élèves à utiliser ces arguments en grand groupe.

► Activité 5

Pendant la phase de pré-lecture, tu peux :

- réactiver les souvenirs des élèves à partir d'une affiche montrant la rentrée des classes ;
- préparer les élèves à travailler sur l'ordre chronologique en leur faisant raconter un récit lu ou entendu récemment.

► Activité 6

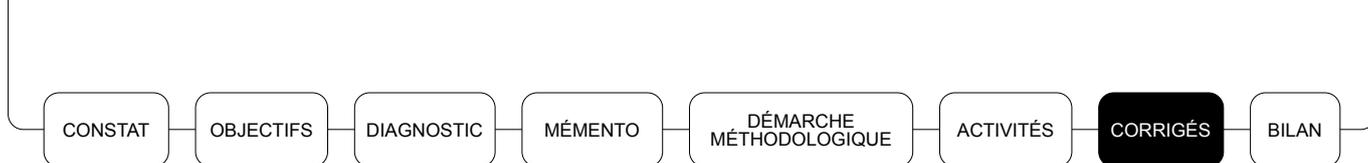
a. Pour amener les élèves à dégager la compréhension globale, tu demandes quel est le personnage principal, quels sont les personnages secondaires, ce que fait le personnage principal, les autres personnages. Ensuite, tu fais faire un résumé, exercice très pratique pour s'assurer que les élèves ont compris.

b. Pour que les élèves travaillent l'objectif « retrouver l'ordre chronologique d'un récit », tu reviens sur les actions citées lors de la compréhension globale, tu les écris rapidement au tableau et tu demandes aux élèves de les mettre dans l'ordre chronologique ; chacun le fait sur son ardoise et tu fais la correction au tableau. Puis, tu fais raconter l'histoire par un élève et tu reprends pour que les élèves aient un modèle linguistique et langagier, principalement en ce qui concerne les mots ou expressions qui traduisent l'ordre chronologique (en français, ce serait : *d'abord, en premier, après, ensuite, enfin, avant de, avant que, après avoir, après que, pendant que*, etc. Pour ta L1, vois avec ton tuteur la liste des mots utilisables pour noter l'ordre chronologique).

Une autre démarche, puisqu'on est en compréhension écrite, serait de faire relire le texte silencieusement, avec la consigne de souligner ou entourer tous les mots qui indiquent le temps. Tu fais une correction collective, puis, comme dans le premier déroulé de séance, tu fais raconter l'histoire par un élève et tu reprends toi-même.

► Activité 7

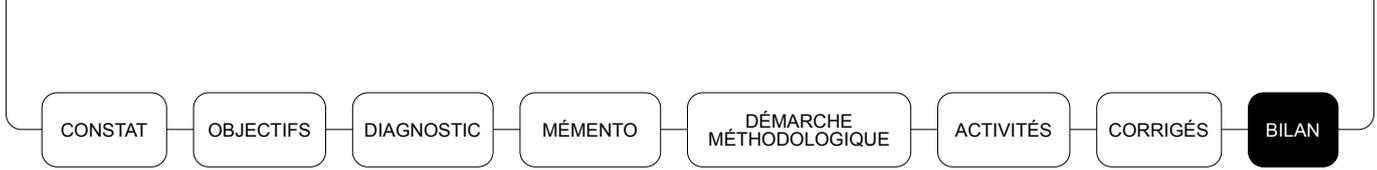
a. Pour t'assurer de la compréhension littérale de ce passage, tu peux demander, par exemple, de quels élèves on parle, ou ce qu'ils font en sortant de la classe. Pour une question de compréhension littérale, la réponse doit être donnée explicitement dans le texte.



- b.** Pour t'assurer de la compréhension par inférence, tu peux, par exemple, demander l'âge de ces élèves, ou pourquoi ils sortent de la classe. Pour une question de compréhension par inférence, la réponse n'est pas donnée explicitement mais on peut la trouver en recoupant deux ou plusieurs informations du texte, ou en rapprochant le texte de ce que l'on sait par ailleurs.
- c.** Pour expliquer une inférence, il faut rétablir les informations qui ne sont pas exprimées explicitement : ici, comme ce sont des élèves de CM2, ils ont entre 10 et 12 ans. D'autre part, ils sortent parce que la cloche, à l'école, est le signal de la récréation ou de la sortie des classes.

► **Activité 8**

- a.** Tu peux demander de raconter un souvenir personnel de rentrée des classes, ou de dire s'ils préfèrent la rentrée des classes ou le jour des vacances.
- b.** Tu peux demander remettre dans l'ordre des étiquettes illustrant un autre récit et de raconter l'histoire à haute voix en employant les mots indiquant l'ordre chronologique.



BILAN



Voici une série de questions pour t'aider à faire ton bilan personnel.

► 1. Quel était l'objectif de cette séquence ?

.....
.....
.....
.....

► 2. Qu'as-tu appris ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 3. Comment vas-tu mettre en œuvre tes acquis avec tes élèves en classe ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



► 4. Penses-tu avoir encore des difficultés dans la compréhension et la mise en œuvre de cette séquence? Si oui, lesquelles?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► 5. Comment vas-tu faire pour compléter ta formation sur ces points-là?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA COMPRÉHENSION
ORALE ET ÉCRITE EN L1

Séquence 3

**TRAVAILLER
LA PRODUCTION ORALE
ET ÉCRITE EN L1
DANS DES SITUATIONS
DE COMMUNICATION
COMPLEXES**

CONSTAT

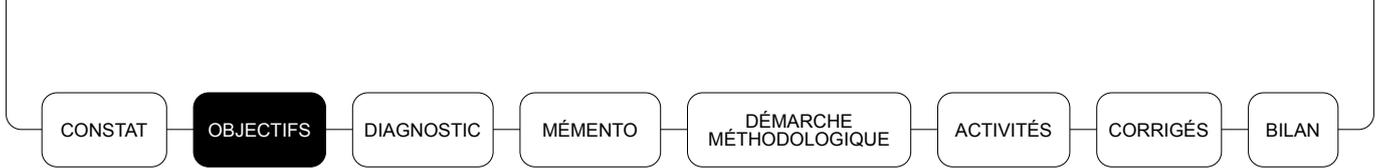
Le plus souvent, l'enseignement des langues africaines a tendance à prendre pour modèle celui de la langue française, alors que les deux réalités linguistiques n'ont rien à voir. Il ne faut pas situer l'enseignement de la L1 dans une optique communicative élémentaire, sous peine que l'élève n'ait rien à apprendre, puisqu'il maîtrise déjà, avant d'entrer à l'école, les usages basiques de l'oral ; et les parents critiqueraient à juste titre une école en langue africaine qu'ils jugeraient inutile !

Pour autant, il est vrai également que les pratiques orales ne se limitent pas à ces situations de dialogues simples avec des gens que l'on connaît bien. Pour les situations de communication orale plus complexes, l'école peut avoir un rôle à jouer. De même, parce que la famille et la société ne le font généralement pas, l'école doit contribuer à développer la communication écrite, non seulement la compréhension comme nous l'avons vu dans la séquence précédente, mais aussi les compétences de production.

Or, quand on observe les classes sous le prisme de la communication, on fait les constats suivants :

- En général, les enseignants font des cours magistraux où les élèves ont très peu d'opportunité de communiquer ;
- Ceux qui veulent apprendre à leurs élèves à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit se limitent aux compétences de communication de base et ne considèrent pas la communication dans des conduites complexes et variées comme un objectif d'enseignement/apprentissage ;
- Beaucoup de ces maîtres considèrent la maîtrise du fonctionnement de la langue comme la finalité de leur enseignement.

C'est pour remédier à cette situation et t'aider à amener tes élèves à s'exprimer dans des conduites complexes en L1 que la séquence qui suit a été conçue.



OBJECTIFS

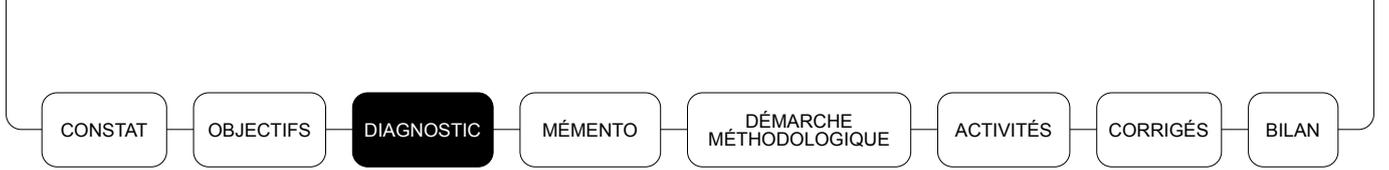
.....

Objectif général

- Être capable d'apprendre à tes élèves à produire des énoncés oraux ou des textes écrits en L1 dans des situations de communication complexes.

Objectifs spécifiques

- Concevoir des activités d'enseignement/apprentissage de la production dans des conduites de communication complexes et variées ;
- Concevoir des activités d'évaluation de la production dans des conduites de communication complexes et variées.



DIAGNOSTIC



Le questionnaire autocorrectif qui suit est composé de dix (10) autotests sur la communication dans des conduites complexes et sur son enseignement. Il te permettra, à terme, de faire le point sur tes connaissances et sur tes pratiques de classe. Concentre-toi pour y répondre, puis consulte le corrigé à la fin de la séquence et fais le bilan de tes réponses afin de savoir si tu es dans la bonne voie ou si tu as des lacunes et dans quels domaines.

1. AUTOTESTS PORTANT SUR LES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES

► Autotest 1

a. Qu'est-ce que communiquer, selon toi ?

.....

.....

.....

b. Qu'est-ce qu'une situation de communication complexe ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Donnes-en des exemples.

.....

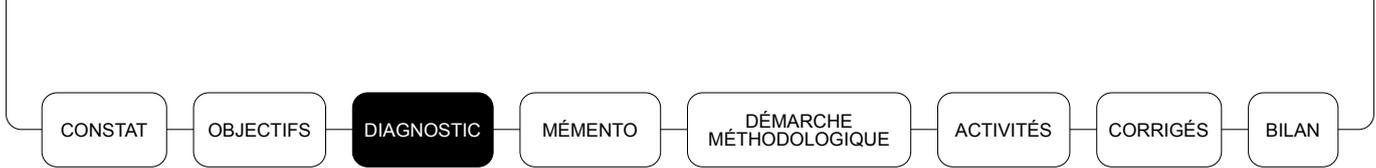
.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1 DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES



► **Autotest 2**

Quelles sont les compétences en œuvre pour produire un énoncé oral ou un texte dans une situation de communication complexe ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

► **Autotest 3**

Selon toi, les caractéristiques des situations de communication complexes sont-elles identiques à l'oral et à l'écrit ? Justifie ta réponse.

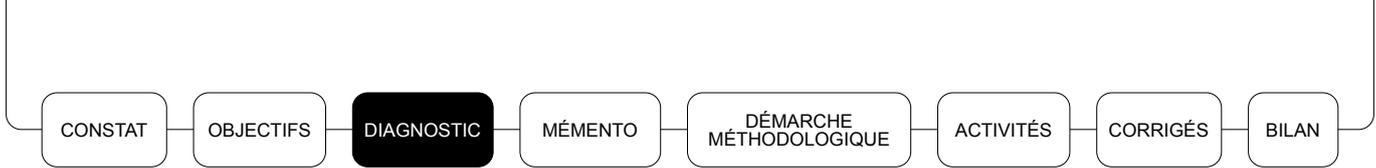
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. AUTOTESTS PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION DANS DES SITUATIONS COMPLEXES

► **Autotest 4**

On dit qu'apprendre à communiquer dans des situations complexes est difficile pour les élèves. Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....



► **Autotest 5**

Puisqu'apprendre à communiquer dans des situations complexes est difficile pour les élèves, comment leur permets-tu de s'appuyer plus facilement sur leurs acquis ? Cite deux moyens de le faire.

.....

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 6**

a. À quel niveau commences-tu à enseigner la production orale en situation complexe ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

b. À quel niveau commences-tu à enseigner la production écrite en situation complexe ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

► **Autotest 7**

Comment prépares-tu la phase de mise en mots ou en texte ?

.....

.....

.....

► **Autotest 8**

Pendant la phase de mise en mots ou en texte, utilises-tu des outils pour aider les élèves ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ?

.....

.....

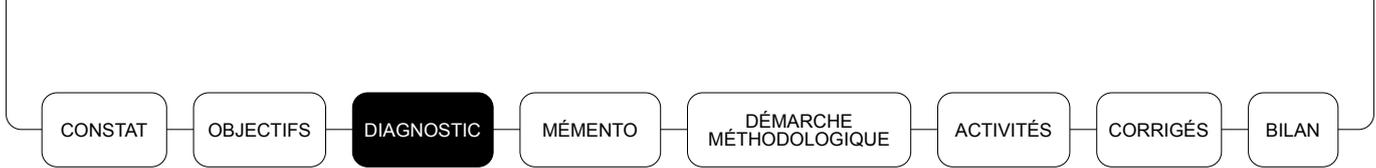
.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1
DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES



3. AUTOTESTS PORTANT SUR L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION EN SITUATIONS COMPLEXES

► **Autotest 9**

L'évaluation de la production en situations complexes est-elle identique à l'oral et à l'écrit? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

► **Autotest 10**

Au cours d'une animation pédagogique sur l'évaluation, tu as entendu parler d'autoévaluation.

a. Qu'est-ce que c'est?

.....

.....

.....

b. Pratiques-tu l'autoévaluation pour une production orale ou écrite en situations complexes? Si oui, comment? Si non, pourquoi?

.....

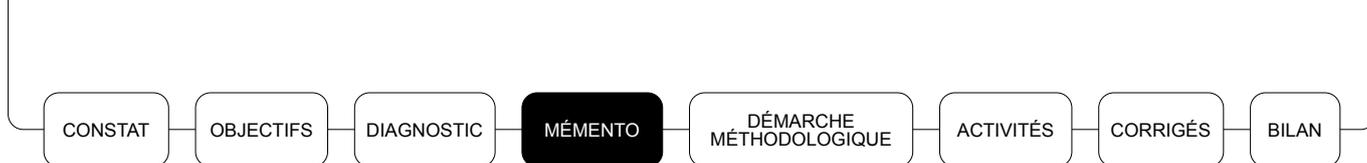
.....

.....

À TOI DE JOUER!

Tu as terminé ce questionnaire. Reporte-toi à la fin de la séquence, consulte le corrigé et compte combien tu as de bonnes réponses.

- Si tu n'as répondu correctement qu'à un tiers des questions, tu dois absolument t'appropriier tout le contenu de cette séquence. Bon courage!
- Si tu as répondu correctement aux deux tiers des questions, tu as déjà des acquis sur lesquels tu peux t'appuyer; c'est bien! Lis attentivement cette séquence et tu vas encore progresser.
- Si tu as répondu correctement à plus des deux tiers des questions, tes bases sont solides. Bravo! Mais tu peux encore apprendre à la lecture de cette séquence.



- Produire un texte en tenant compte de la situation de communication ;
- Manifester de la cohérence et de la cohésion ;
- Maîtriser les outils linguistiques et les utiliser à bon escient ;
- Respecter les conventions des textes.

1.3.1. Produire un texte en tenant compte de la situation de communication

Cette compétence, que l'on appelle pragmatique, prend en compte les éléments de la situation de communication (qui ? à qui ? dans quel contexte ?) et la visée du texte (dans quelle intention ?). C'est une compétence indispensable pour produire un texte adapté lorsque, par exemple, on doit écrire aux paysans du quartier pour les persuader d'utiliser de nouvelles techniques pour cultiver le riz, ou lorsqu'on rédige la règle d'un jeu qu'on proposera à d'autres classes dans le cadre d'une rencontre sportive.

C'est la compétence n° 7 du *Référentiel bilingue* ELAN.

1.3.2. Manifester de la cohérence et de la cohésion

Cette compétence, qui concerne l'organisation du discours, s'appelle *discursive* (du mot *discours*) ; elle permet de produire un texte bien agencé, bien ordonné, tant au niveau des idées et de leur progression (cohérence) qu'au niveau des relations entre les phrases et les parties (cohésion)³⁰. À titre indicatif, dans un texte narratif, cette compétence se manifeste dans la structure du récit, le déroulement de la narration et ses enchaînements de séquences, la gestion des personnages, des paroles rapportées.

C'est la compétence n° 8 du *Référentiel bilingue*.

1.3.3. Maîtriser les outils linguistiques et les utiliser à bon escient

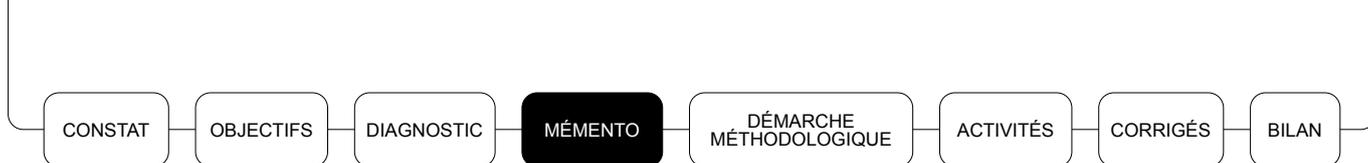
Cette compétence s'appelle *linguistique* (du mot *langue*) ; elle concerne la connaissance et l'utilisation des règles syntaxiques, lexicales, sémantiques qui permettent de construire un grand nombre de messages différents. Par exemple, pour un récit, l'emploi des indicateurs temporels, des conjonctions, des prépositions, des adverbes, des formes verbales, du sens des mots, etc.

C'est la compétence n° 9 du *Référentiel bilingue*.

1.3.4. Respecter les conventions des textes en écriture

Cette compétence, qui prend des formes différentes à l'oral et à l'écrit, repose sur un principe identique, le respect de normes concernant les moyens de s'exprimer, afin de faciliter la compréhension. C'est la nécessité, à l'oral, d'une bonne prononciation, et, à l'écrit, d'une écriture soignée ; c'est aussi le respect de la ponctuation par des signes conventionnels à l'écrit ou par des pauses et des intonations à l'oral.

³⁰ Voir ce livret, séquence 2.



Cette compétence renvoie pour partie aux compétences n° 1, 2 et 6 du *Référentiel bilingue*.

C'est la mobilisation de ces compétences *en même temps* qui fait l'aptitude à communiquer de celui qui s'exprime à l'oral ou à l'écrit. Cette mobilisation est d'autant plus difficile qu'elle porte sur des situations complexes.

2. LES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES

La communication peut en effet porter sur la vie quotidienne ou des situations sociales simples, mais aussi sur d'autres types de contenus, plus complexes, qui relèvent au moins de quatre domaines : raconter, décrire, expliquer, argumenter³¹. La conduite de ces situations de communication complexes demande de connaître et de respecter leurs caractéristiques propres. C'est ce que nous allons étudier maintenant.

2.1. Texte narratif

Un texte narratif a pour fonction de raconter des événements vécus par un ou plusieurs personnages dans des contextes (lieu et temps, circonstances) donnés. On trouve le texte narratif dans des romans, des contes, des faits divers, des reportages, des récits historiques.

Quelles sont les principales caractéristiques d'un récit ? À quoi doit-on faire attention quand on raconte un événement ?

LES CARACTÉRISTIQUES DU RÉCIT

Points de vigilance	Explications	Exemples en français
La structure	<p>La structure simple³² d'un texte narratif est la suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une situation initiale qui présente le(s) personnage(s) et le contexte ; ▪ Une situation intermédiaire où sont racontés les événements ou les aventures qui se sont produits ; ▪ Une situation finale qui dit la fin de l'histoire. 	<p>L'oiseau était à l'abri dans sa cage.</p> <p>Un jour, personne n'a su pourquoi, il s'est envolé.</p> <p>Alors le chat l'a mangé.</p>

31 Voir ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement des langues africaines et du français*, p. 11.

32 On peut développer ce schéma en identifiant trois sous-parties dans la situation intermédiaire. Le schéma narratif est alors composé de cinq éléments : la situation initiale, l'élément déclencheur (qui introduit une perturbation), les péripéties (c'est-à-dire les événements provoqués par l'élément déclencheur), le dénouement (c'est-à-dire la résolution de la perturbation) et la situation finale. https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_narratif.

Points de vigilance	Explications	Exemples en français
La prise en compte de la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> Un récit peut se vouloir objectif, essayer de tout raconter de manière neutre. Mais souvent il présente un point de vue : il dit ce que connaît le locuteur (celui qui s'exprime, à l'oral ou à l'écrit) ou ce qu'il veut bien dire. 	Le texte précédent est objectif.
Les outils linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> On trouve beaucoup de verbes d'actions et quelques verbes d'état. On trouve des marques du passé. On peut employer des marqueurs du passé différents pour les actions et pour le contexte. 	En français, ce sont principalement les temps verbaux qui marquent le passé (souvent le passé composé ; mais dans un texte littéraire, on trouve aussi le passé simple). Pour le contexte, le cadre de l'action, on emploie l'imparfait.
La cohésion	<p>Deux éléments sont importants :</p> <ul style="list-style-type: none"> La désignation des personnages principaux (les substituts ou anaphores³³) ; Les indications de temps (ou connecteurs temporels) qui donnent la succession des faits. 	Dans l'exemple précédent : l'oiseau → il → l'. Par exemple : <i>d'abord, puis, ensuite, pendant ce temps, après que, enfin</i> , etc.

2.2. Texte descriptif

Un texte descriptif a pour fonction de présenter en détails une personne, un objet, un lieu. Quand on décrit un personnage, on parle de portrait ; on emploie le mot *description* lorsqu'il s'agit de peindre un objet, un espace. En fait, le texte descriptif nomme, localise et qualifie son objet. On le trouve dans les guides, les comptes rendus, ou encore à l'intérieur d'un autre type de textes : récit, explication ou argumentation.

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA DESCRIPTION

Points de vigilance	Explications	Exemples en français
La structure	<ul style="list-style-type: none"> La description commence généralement par la présentation générale de l'objet à décrire. On décrit ensuite un ou des aspects de l'objet. La description s'organise à partir d'indications spatiales : un axe horizontal ou vertical, de droite à gauche ou inversement, selon des plans différents (premier plan, arrière-plan). La conclusion rappelle les éléments essentiels. 	<p>Le vieil homme était maigre et sec, avec des rides comme des coups de couteau sur la nuque. Des taches brunes causées par la réverbération du soleil sur la mer des Tropiques marquaient ses joues ; elles couvraient presque entièrement les deux côtés de son visage ; ses mains portaient les entailles profondes que font les filins au bout desquels se débattent les lourds poissons... Tout en lui était vieux, sauf son regard qui était gai et brave, et qui avait la couleur de la mer.</p> <p style="text-align: right;">Ernest HEMINGWAY, <i>Le vieil homme et la mer</i></p>

33 Voir séquence 2 et ci-dessous.

Points de vigilance	Explications	Exemples en français
Le prise en compte de la situation de communication	<p>La description est rarement complète et objective. On choisit ce qui est :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ typique de l'objet ou de la personne ; ▪ intéressant pour la suite du texte dans le cas d'une description à l'intérieur d'un récit ou d'une argumentation. 	<p>Ci-dessus, l'auteur décrit les mains et le visage, parce qu'ils portent les traces du métier de pêcheur.</p> <p>Il termine par les yeux « de la couleur de la mer » pour insister sur l'harmonie entre l'homme et la mer.</p>
Les outils linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le vocabulaire employé est surtout celui de la vue, mais on trouve aussi celui de l'ouïe et de l'odorat. ▪ On emploie beaucoup de verbes d'état. ▪ On utilise les procédés d'expansion du nom. On trouve beaucoup de procédés qualificatifs : surtout des adjectifs, des relatives descriptives, des comparaisons, des compléments, etc. 	<p>En français on emploie surtout le présent pour une description actuelle et l'imparfait quand la description est au passé (voir ci-dessus).</p>
La cohésion	<p>On fait attention à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La désignation des personnages principaux (substituts ou anaphores³⁴); ▪ Les indications de lieux (ou connecteurs spatiaux) qui organisent la description. 	<p>On peut privilégier un axe horizontal (à droite, à gauche, à l'est, à l'ouest, d'un côté, de l'autre ...), vertical (en haut, en bas, en dessous, au-dessus...) ou ménager un effet de profondeur (au premier plan, plus loin, au fond...).</p>

2.3. Texte explicatif

Un texte explicatif a pour fonction de faire comprendre quelque chose, d'apporter des éclaircissements, de fournir des informations précises ; il cherche à modifier les connaissances du destinataire. Il s'agit par exemple d'un extrait de reportage, de manuel scolaire, d'article scientifique, d'un article du dictionnaire ou d'encyclopédie, etc. Savoir expliquer est important dans l'apprentissage des disciplines non linguistiques. [Voir, en page suivante, le tableau « Les caractéristiques du texte explicatif ».]

Certains classent aussi parmi les textes explicatifs les textes dits « injonctifs », c'est-à-dire ceux qui disent comment faire quelque chose, comment agir, par exemple les fiches de procédure, les recettes de cuisine, les modes d'emploi, les règlements, les règles du jeu, etc. Il faut noter cependant que les caractéristiques ne sont pas les mêmes. [Voir, en page 105, le tableau « Les caractéristiques du texte injonctif ».]

34 Voir séquence 2 et ci-dessous.

LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE EXPLICATIF

Points de vigilance	Explications	Exemples en français
La structure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ On commence par une introduction, avec une présentation rapide du sujet et la formulation d'une question. ▪ On poursuit par une phase explicative proprement dite, qui donne les éléments nécessaires à la compréhension et permet de répondre à la question posée au début ; cette phase prend le plus souvent la forme d'une liste de causes, ou d'une relation cause/conséquence. ▪ On termine par un résumé ou une évaluation. 	<p>Quand on regarde le ciel, on voit le soleil se déplacer tout au long de la journée. Mais pourquoi le soleil se déplace-t-il ? Le soleil semble se déplacer parce que nous l'observons depuis la Terre. Or, la Terre tourne sur elle-même et nous entraîne tantôt dans le jour, quand elle est éclairée par le soleil, tantôt dans la nuit, quand elle n'est pas éclairée.</p> <p>En somme, le déplacement du soleil dans le ciel est une illusion.</p>
La prise en compte de la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un texte explicatif doit être le plus neutre possible. ▪ Mais il doit s'adapter au destinataire (par exemple, ne pas employer trop de termes techniques quand il s'adresse à de jeunes enfants). 	
Les outils linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ On emploie généralement des marques du présent, quelquefois du passé pour donner des causes ou quand le fait expliqué est un fait passé. ▪ Le vocabulaire est neutre, objectif. ▪ Les phrases sont souvent impersonnelles. ▪ Le texte est souvent accompagné de schémas, de photos, graphiques, cartes, à valeur illustrative. ▪ La langue employée doit être en adéquation avec le destinataire. 	<p>Dans un texte sur un sujet scientifique, comme ci-dessus, le présent et les phrases à la 3^e personne du singulier (phrases impersonnelles) insistent sur la valeur générale de l'explication.</p>
La cohésion	<p>Les connecteurs les plus utilisés expriment :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la cause ; – la conséquence ; – le but ; – l'opposition ; – l'illustration. 	<p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>À cause de, parce que...</i> – <i>De sorte que...</i> – <i>Pour que, afin que...</i> – <i>Bien que, malgré...</i> – <i>Par exemple, comme...</i>

2.4. Texte argumentatif

Un texte argumentatif a pour but de convaincre, de persuader. Sa fonction de communication est de défendre un point de vue, pour persuader ou dissuader le destinataire, c'est-à-dire lui faire accepter ou abandonner une thèse, une opinion grâce à des arguments. Pour

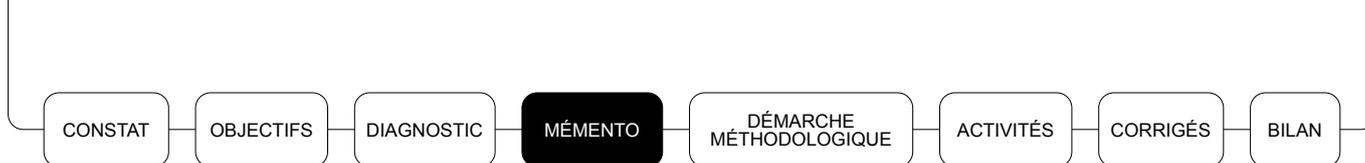
LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE INJONCTIF

Points de vigilance	Explications	Exemples en français
La structure	<ul style="list-style-type: none"> Le texte injonctif comprend généralement des parties bien distinctes. Il prend souvent la forme d'une liste. Cette structure est souvent soulignée par des procédés visuels pour aider au repérage des informations (numéros, tirets, etc.). 	<p>GÂTEAU AU CHOCOLAT</p> <p>INGRÉDIENTS :</p> <ul style="list-style-type: none"> – 200 g de chocolat. – 100 g de beurre. – 50 g de farine. – 3 œufs. <p>PRÉPARATION :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Allumer le four à 180 °C. – Faire fondre le chocolat. – Ajouter le beurre, puis mélanger soigneusement. – Battre les œufs et le sucre jusqu'à ce que le mélange blanchisse. – Incorporer le chocolat. – Verser la farine tamisée. – Verser la pâte dans un moule beurré. <p>CUISSON :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Faire cuire 20 min. L'intérieur doit rester moelleux.
La prise en compte de la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> Par nature, un texte injonctif doit être compris. Il doit donc tenir compte du destinataire, de sa connaissance du sujet sur lequel porte le texte et celle du vocabulaire employé. 	
Les outils linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> Les modes les plus employés sont l'impératif ou l'infinitif. On peut trouver le futur ou le subjonctif. Le vocabulaire est précis, et même souvent technique. 	<p>Dans le texte ci-dessus, c'est l'infinitif, comme souvent dans les recettes.</p> <p>Ci-dessus, on relève les termes <i>blanchir</i> et <i>tamisée</i>.</p>
La cohésion	<ul style="list-style-type: none"> Quand il y a des mots indiquant des relations, ce sont des connecteurs marquant l'énumération. 	<p>Par exemple : <i>premièrement, deuxièmement, et, puis, ensuite, enfin, etc.</i></p>

être persuasif, le locuteur s'implique dans l'énoncé (ainsi on a souvent la première personne de singulier.) On trouve des textes argumentatifs dans des brochures publicitaires, des petites annonces, des demandes d'emploi, des discours politiques, etc. [Voir, en page suivante, le tableau « Les caractéristiques du texte argumentatif ».]

LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE ARGUMENTATIF

Points de vigilance	Explications	Exemples en français
La structure	<ul style="list-style-type: none"> La première partie présente le sujet ou la problématique et ses enjeux ; en cas de texte pour réfuter, elle présente la thèse adverse. La deuxième partie présente et défend une thèse (ou réfute une thèse) en donnant des arguments illustrés d'exemples. Il se peut que, dans cette partie, on examine le pour et le contre, que l'on donne successivement des arguments en faveur des deux thèses. Enfin, une conclusion résume la justification, énonce la prise de position finale. 	<p><i>Pourquoi faire du sport ?</i></p> <p>Quand tu fais du sport, tu te muscles, tu deviens plus endurant aux efforts et tu te sens en meilleure forme. Figure-toi que le sport te protège contre certaines maladies comme le diabète, l'obésité, les problèmes cardio-vasculaires (le cœur), et même les maux de dos[...].</p> <p>Les activités sportives sont aussi des occasions de rencontrer des gens en dehors de l'école, du travail et de la famille. On découvre des personnes différentes avec qui on vit des moments d'échange et de partage. Cela amène aussi à participer à des événements sportifs publics (match de foot, tournoi de pingpong...), de s'amuser et de se sentir appartenir à un groupe en dehors de ses références habituelles... Vive le sport !</p> <p>(http://www.filsantejeunes.com/faire-du-sport-pourquoi-4995)</p>
La prise en compte de la situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> Le locuteur (celui qui s'exprime, à l'oral ou à l'écrit) est très présent dans le texte. Il doit tenir compte de son interlocuteur et même réfuter ses arguments s'il les connaît. 	<p>Ici, l'emploi du <i>tu</i> montre que l'auteur veut impliquer le destinataire.</p>
Les outils linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> On trouve surtout des marques du présent mais aussi des marques d'autres temps, notamment dans l'illustration des arguments. En plus des phrases déclaratives, on emploie des questions pour présenter la thèse ou les arguments, des phrases exclamatives pour donner son point de vue. On trouve des mots, expressions, modes verbaux qui traduisent le point de vue, la prise de position de l'auteur. 	<p>« Pourquoi faire du sport ? » « Vive le sport ! »</p> <p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>À mon avis, selon moi...</i> – <i>Je pense que, je considère que...</i> – <i>On devrait, il faudrait...</i>
La cohésion	<p>Tous les connecteurs peuvent être utiles :</p> <ul style="list-style-type: none"> – spatiaux ; – temporels ; – et surtout logiques. 	<p>Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Ici, là, devant, derrière...</i> – <i>Hier, demain, avant, après...</i> – <i>De plus, à cause de, pour que...</i>



Si tu as bien compris les explications concernant les points de vigilance pour raconter, décrire, expliquer et argumenter, tu dois être capable de trouver des exemples dans ta L1, en t'inspirant des exemples donnés ci-dessus en français.

3. L'ÉVALUATION

Pour les fonctions de l'évaluation et pour les notions de critères et d'indicateurs, nous te renvoyons au mémento de la séquence 2 de ce livret (partie 5 sur l'évaluation).

Nous nous contenterons de rappeler ici que l'évaluation doit porter sur ce qui a été enseigné, donc être en relation avec les objectifs de l'apprentissage. Il est nécessaire d'établir une congruence, c'est-à-dire un rapport étroit, entre l'objectif spécifique et le critère d'évaluation, puis entre le critère et les indicateurs.

Comme les caractéristiques des situations complexes que nous avons listées précédemment sont différentes, les apprentissages le sont également, tout comme les critères et indicateurs d'évaluation.

Exemple de congruence entre objectif, critère et indicateurs pour un texte injonctif

- **Un exemple d'objectif :** respecter la structure d'un texte injonctif.
- **Un exemple de critère d'évaluation congruent avec l'objectif :** le texte comprend des parties distinctes clairement identifiées.
- **Des exemples d'indicateurs congruents avec le critère :** les parties sont désignées par des titres ; les parties sont séparées par des blancs (= interlignes) ; etc.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Grâce au mémento, tu as pu consolider tes connaissances sur les savoirs et savoir-faire nécessaires à la communication dans des situations complexes. Dans la rubrique qui suit, nous allons voir comment les enseigner et les faire apprendre.

1. ASSURER LA COHÉRENCE DES ENSEIGNEMENTS/APPRENTISSAGES

Pour apprendre aux élèves à mieux communiquer en L1 dans des conduites complexes, l'enseignant doit amener très progressivement les élèves à produire les différents types de textes indiqués dans le mémento. Cette progressivité est assurée par la cohérence des enseignements, qui s'appuie sur :

- la construction d'une progression d'apprentissage ;
- la convergence didactique.

1.1. Construire une progression d'apprentissage

L'intérêt d'établir une progression rigoureuse est de pouvoir utiliser rationnellement les acquis des élèves pour aborder une notion ou capacité nouvelle³⁵.

Dans cette planification, tu prendras en compte des éléments comme les programmes, l'emploi du temps, la diversité et le niveau des élèves, les compétences à développer, etc. Le *Référentiel bilingue* peut t'y aider.

Par exemple, si tu veux apprendre à tes élèves à produire un texte pour parler de leur expérience (compétence 7, capacité 1 du *Référentiel bilingue*), tu peux commencer par leur faire « rédiger une ou deux phrases de compte rendu d'un événement vécu », parce qu'ils ont des éléments concrets à utiliser, puis leur demander de « rédiger une ou deux phrases pour exprimer leurs sentiments par rapport à un texte lu ou entendu », ce qui est plus difficile parce que les sentiments sont abstraits.

Pour t'y aider, voici un outil donnant dans la colonne de gauche toutes les capacités à travailler et dans les lignes le moment de la scolarité où le traiter :

³⁵ Une progression en L1 est également utile pour faciliter l'enseignement/apprentissage en L2 (voir livret 3).

Tenir compte de la situation de communication	Année 1			Année 2			Année 3			Année 4			Année 5			Année 6		
	T1	T2	T3															
<i>1. Produire un texte pour parler de son expérience</i>																		
1.1. Rédiger une ou deux phrases de compte rendu d'un événement vécu.																		
1.2. Rédiger une ou deux phrases pour exprimer ses sentiments par rapport à un texte lu ou entendu																		
Etc.																		

1.2. Établir la convergence didactique

La production dans des situations complexes est étroitement liée à la compréhension de textes du même type. De ce point de vue, elle constitue un moment d'intégration d'un ensemble de ressources acquises en compréhension (des contenus thématiques et culturels intériorisés), et dans les différentes séances de langue (grammaire, orthographe et vocabulaire).

Cette nécessité d'intégrer des ressources diverses justifie que la séance de production d'écrits ne soit pas isolée mais qu'elle fasse partie d'une séquence comprenant :

- Une ou plusieurs séances consacrées à la compréhension (orale ou écrite, ou les deux), en veillant à la relation étroite entre les compétences travaillées en compréhension et celles nécessaires en production. Ce travail sur la compréhension permet de donner un modèle, ou tout du moins, de soulever des questions utiles pour pouvoir produire dans une situation comparable ;
- Une ou plusieurs séances consacrées aux composantes du texte nécessaires pour la compréhension mais aussi pour la production : prise en compte de la situation de communication, questions de langues, cohésion du texte. Ces séances réactivent ce qui a été appris et se concentrent sur un nouvel apprentissage ;
- Plusieurs séances consacrées à la production proprement dite.

Un exemple de convergence didactique : une séquence didactique consacrée à la description

- **Séance ou séquence consacrée à la compréhension** d'un énoncé oral ou d'un texte écrit portant sur la description (voir séquence 2 de ce livret).
- **Séance ou séquence consacrée aux composantes du texte :**
 - La prise en compte de la situation de communication : qui fait la description ? à qui s'adresse-t-il ? d'où parle-t-il ? quelles sont les conséquences sur la description elle-même ?
 - Le fonctionnement de la langue : les adjectifs qualificatifs, les propositions relatives, les compléments circonstanciels de lieu, etc.
 - La cohésion du texte : comment reprend-on le nom du personnage, du lieu ou de l'objet décrit (= substituts ou anaphores) ? quels sont les mots qui indiquent le passage à une autre partie du personnage, du lieu ou de l'objet décrit (= connecteurs spatiaux) ?
- **Séance ou séquence consacrée à la production orale ou écrite :**
Les élèves sont invités à produire oralement ou par écrit, en exploitant ce qui a été étudié pour la compréhension.

L'existence d'une progression et la convergence didactique donnent de l'unité et de la cohérence aux enseignements et permettent aux élèves de faire des ponts entre les acquis et les nouveaux apprentissages.

2. CONCEVOIR UNE SÉQUENCE DE PRODUCTION DANS DES SITUATIONS COMPLEXES

Apprendre à communiquer dans des situations complexes est difficile : nous avons déjà vu que la production s'intégrait à un enseignement de la compréhension et des formes linguistiques, nous allons nous centrer maintenant sur les séances (= séquence) consacrées spécifiquement à la production.

2.1. Démarche générale

Nous t'invitons à une grande rigueur dans tes préparations.

Démarche d'enseignement de la production en L1

- Être au clair sur la capacité que tu veux travailler (définir précisément l'objectif, en te référant au référentiel bilingue, et renforcer tes connaissances personnelles sur le sujet) ;
- Évaluer ce qui est déjà acquis par les élèves en termes de savoirs et de savoir-faire grâce au travail antérieur en compréhension et en production ;
- Concevoir et proposer une situation de production ;
- Planifier la production en exploitant les savoirs et savoir-faire acquis ;
- Faire mettre en texte ;
- Faire réviser la production en exploitant ou en réactivant les savoirs et savoir-faire étudiés précédemment ;
- Évaluer ;
- Remédier ;
- Évaluer de nouveau ;
- Communiquer la production, en fonction de la situation proposée au début.

2.2. Des stratégies pour développer la production³⁶

Il est important de donner l'habitude aux élèves de produire régulièrement, à l'oral comme à l'écrit, pendant les séances de L1 et pendant celles des autres disciplines. Pour les conduites complexes, le maître peut employer diverses stratégies en fonction du niveau des élèves.

2.2.1. La production à partir d'un modèle

Le principe est que les élèves produisent en introduisant une ou plusieurs variantes à une phrase ou un texte donné. Prenons un exemple simple en français : à partir de la phrase « Fatou est une fille », écrire « Meriem est une fille », « Némata est une fille », etc.

Généralement, ce type d'activité est proposé pour faciliter l'appropriation d'une structure syntaxique ou d'une règle grammaticale. On peut aussi l'utiliser dans d'autres objectifs : réutiliser le vocabulaire acquis, enrichir progressivement une phrase ou un texte, s'approprier la structure d'un type de textes, etc.

La production à partir d'un modèle guide fortement le travail et facilite l'appropriation par imprégnation, limitant ainsi le risque d'échec pour les élèves en difficulté. Mais elle offre l'inconvénient de n'être qu'un exercice formel si l'on ne prend pas la précaution de

³⁶ Voir ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, pp. 50 sqq. ; IFADEM-Burkina Faso, *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux premières années du primaire*, séquence 2, démarche méthodologique.

l'intégrer à un projet pédagogique. Voici un exemple de cette intégration ; l'exemple est en français et concerne le texte injonctif, mais tu trouveras certainement des exemples dans ta langue et pour d'autres conduites complexes.

Exemple de production orale et écrite à partir d'un modèle intégrée à un projet pédagogique

- **Objectif :**

Produire un texte injonctif en respectant la structure conventionnelle.

- **Projet pédagogique :**

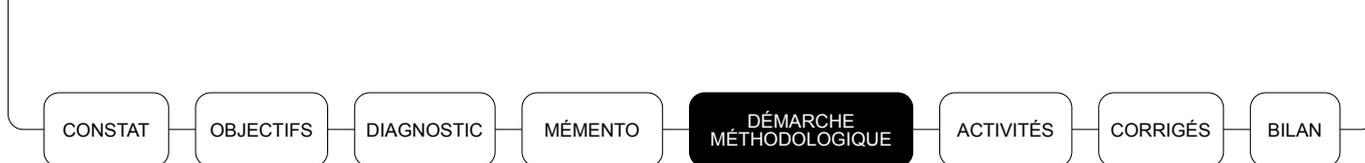
La classe de CM2 va produire collectivement un livre de recettes de cuisine à destination des élèves de la classe de CE1. Les élèves vont constituer des groupes de 4 ou 5, choisir par groupe un plat qu'ils aiment et rédiger la recette.

- **Déroulé de la séquence :**

1. Séance de compréhension : lecture d'une recette de cuisine.
2. À propos de cette recette, séances portant sur :
 - la situation de communication ;
 - l'ordre des différentes parties ;
 - les formes linguistiques ;
 - éventuellement les connecteurs d'énumération.
3. Séance de planification : chaque groupe recherche les éléments à mettre dans sa recette et organise leur agencement.
4. Séance de production orale : en suivant le modèle de la recette lue en classe, chaque groupe s'entraîne oralement à donner sa recette. En classe entière, l'enseignant organise la mise en commun des recettes à l'oral. Évaluation par les autres groupes : la production suit-elle le modèle proposé ?
5. Séance de production écrite : toujours en suivant le modèle de la recette lue, chaque groupe rédige sa recette, la relit et la corrige. Le maître passe entre les groupes, conseille et corrige.
6. Évaluation par le maître.
7. Partage avec les élèves de CE1.

2.2.2. La dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte vise la production écrite en faisant produire à l'oral. Son principe est que les élèves, encore insuffisamment outillés pour écrire eux-mêmes, dictent un texte au maître, qui joue le rôle de secrétaire et écrit le texte. C'est une délégation d'écriture des élèves au maître.



Cette démarche place très tôt les élèves en capacité de produire des textes écrits, alors qu'ils ne maîtrisent ni la graphie des lettres ni le code de la langue écrite. Elle permet à l'élève de se familiariser avec l'écrit à son rythme et dans des situations pédagogiques où il est en interaction avec le maître. Guidé par celui-ci, il s'approprie les composantes de la production et prend conscience des spécificités de l'écrit.

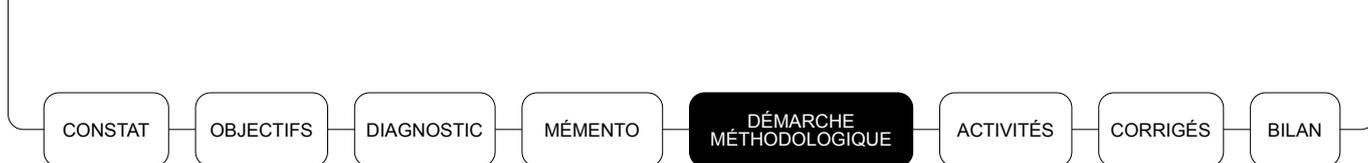
2.2.3. La production guidée

Comme dans la lecture guidée, trois étapes constituent le processus de production, que l'on peut schématiser de la manière suivante :

❶ Pré-production Écriture	<p>L'élève planifie les éléments de la communication (destinataire, intention, lieu, etc.). Il cherche des idées et les organise, individuellement ou en groupes. Pour que le texte soit cohérent, il faut que l'agencement des idées respecte certaines règles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La progressivité de l'information : chaque nouvelle phrase doit apporter une information nouvelle qui soit en rapport logique avec l'information précédente ; ▪ Le passage d'une idée à l'autre : on doit comprendre le lien entre les idées, soit parce qu'il est explicite, soit parce que l'inférence est facile ; ▪ La non-contradiction : par exemple, on ne peut pas dire « le défenseur a fait un très long tir qui ne va pas loin ». La contradiction est souvent la conséquence du non-respect des règles précédentes : des informations se contredisent parce qu'on est passé à une autre idée sans montrer de lien.
❷ Production	<p>L'élève produit un premier jet, il organise les mots en utilisant les outils de la langue ; il veille à respecter les règles morphologiques et syntaxiques. Il donne de la cohésion à sa production en utilisant des connecteurs qui montrent l'organisation de son texte (voir séquence 2), principalement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pour le récit, des connecteurs temporels ; ▪ Pour la description, des connecteurs spatiaux ; ▪ Pour l'explication, des connecteurs de cause ou de conséquence ; ▪ Pour l'argumentation, des connecteurs logiques. <p>À un niveau supérieur, à l'écrit, cette étape comprend une phase de révision et de réécriture. Ces opérations portent sur les outils de la langue (révision de l'orthographe, de la syntaxe, du lexique), mais aussi sur les éléments de cohésion (les anaphores, les connecteurs indiquant les relations spatiales, temporelles, logiques).</p>
❸ Post-production	<p>L'élève utilise sa production pour communiquer, c'est-à-dire qu'il met en commun, qu'il partage avec d'autres. Il peut aussi utiliser les compétences acquises dans des activités de prolongement. Dans le cadre de la pédagogie de projet³⁷, cette phase permet de donner du sens à l'apprentissage ; l'élève sait à quoi sert sa production.</p>

37 « La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète » ; https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_de_projet.

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1
DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES



Chacune de ces étapes doit faire l'objet d'un entraînement. Tu veilleras à mettre en œuvre des exercices de planification, des exercices de mise en texte, y compris des exercices de réécriture, et des exercices de communication ou de prolongement.

3. ÉVALUER LA PRODUCTION

Nous avons vu précédemment qu'il existait différentes formes et fonctions de l'évaluation, et que, dans tous les cas, on définissait des critères et des indicateurs.

3.1. Comment être outillé pour l'évaluation d'une production ?

En cas d'évaluation sommative, par exemple en fin d'année, on peut évaluer tous les points de vigilance concernant une conduite de communication complexe, partant du principe qu'ils ont tous été enseignés, ou au moins réactivés. Mais, en cours d'apprentissage, on porte son attention sur ce qui fait l'objet de l'apprentissage au cours de la séquence.

Pour avoir des repères simples, tu peux construire une grille comportant quelques critères de qualité assortis de quelques indicateurs. Il est important d'être précis pour bien mesurer les acquisitions des élèves, mais aussi d'être clair, pour que cette grille soit aussi utile pour les élèves. C'est un moyen de les motiver dans leurs apprentissages.

Évaluer ne signifie pas obligatoirement noter. Cette grille fera apparaître d'une manière simple, par exemple une croix dans une case, ce qui n'est pas acquis (NA), ce qui est en cours d'acquisition (CA) et ce qui est acquis (A). [Voir l'encadré « Exemple de grille d'évaluation » en page suivante.]

3.2. Comment faire de l'évaluation formative une aide à la production ?

L'évaluation formative est particulièrement utile pour faire progresser les élèves dans leurs apprentissages de production. Une grille de critères et d'indicateurs dont ils disposent avant de produire est non seulement un outil d'évaluation mais aussi une aide à la production, à condition que cette liste soit très compréhensible et qu'elle ne soit pas trop longue pour éviter la surcharge. En guise d'exemple, reporte-toi à la grille ci-dessus.

Une manière efficace de procéder est de construire cette grille avec les élèves, au fur et à mesure de la découverte des éléments à prendre en compte.

Exemple de grille d'évaluation

Consigne : Nous n'avons pas la fin de l'histoire que nous sommes en train de lire. Comment se termine-t-elle, selon vous ?

Critères	Indicateurs	NA	CA	A
Cohérence	Les personnages du début sont-ils repris dans la suite de l'histoire ?			
	Est-ce que la fin de l'histoire est en accord avec le début ?			
Cohésion	Est-ce que les changements de lieux sont indiqués ?			
	Est-ce que les changements de temps sont indiqués ?			
	Est-ce que les pronoms personnels <i>il, ils, elle</i> et <i>elles</i> renvoient à un ou des personnage(s) désigné(s) juste avant ?			
Lexique	Est-ce que le vocabulaire est précis ?			
Syntaxe	Est-ce que les pronoms relatifs renvoient au mot placé devant ?			
Orthographe*	Est-ce que les verbes sont accordés avec le sujet ?			
Ponctuation	Est-ce que chaque phrase commence par une majuscule et se termine par un point ?			

* La vigilance orthographique intervient à la fin de la révision du texte.

3.3. Comment bien mener une évaluation formative ?

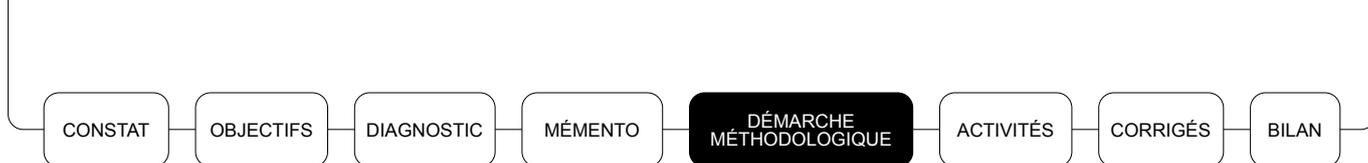
Voici trois recommandations pour bien mener une évaluation formative :

- **Mener des évaluations formatives fréquentes**

Il ne faut pas attendre la fin d'un apprentissage pour évaluer, parce qu'il serait difficile de remédier aux difficultés. Puisque les apprentissages sont progressifs, l'évaluation doit l'être aussi.

- **Faire écrire un journal de bord**

C'est un cahier individuel dont chaque élève se sert de façon régulière, pendant des séances d'écriture spontanée, pour écrire librement sur un sujet de leur choix. Ce cahier n'est jamais corrigé. Toutefois, l'enseignant invite chaque élève à partager fréquemment son cahier. Il le consulte, voire fait des commentaires – toujours positifs – sur le fond. Mais il ne dit rien sur la forme. Ce qui ne l'empêche pas de relever pour lui-même les compétences maîtrisées et celles qui ne le sont pas, en vue d'apporter une remédiation à ces dernières.



- **Faire pratiquer l’autoévaluation et la co-évaluation**

Pendant les phases de groupes ou de classe entière, comme pendant la phase individuelle de révision des textes écrits, il est intéressant d’inviter les élèves à s’évaluer personnellement ou d’évaluer leurs camarades. Ils comparent les productions avec la grille d’évaluation ou avec la correction donnée au tableau, ils se réfèrent à l’environnement lettré, avant d’apporter eux-mêmes les corrections. En suscitant l’autoévaluation et la co-évaluation, le maître stimule la confiance des élèves en eux-mêmes et à progresser.

3.4. Comment dépasser la difficulté d’évaluer une production orale ?

L’oral est par nature fugitif, ce qui laisse peu de temps pour l’évaluation. D’où la nécessité d’être bien outillé, de disposer d’une grille claire et facile d’utilisation.

L’évaluation ne doit pas faire obligatoirement l’objet d’une séance spécifique. Elle peut se faire à tout moment, par l’observation directe des productions des élèves, dans des situations ordinaires de classe, y compris dans des disciplines non linguistiques.

Pour les élèves qui ne parviennent pas à s’exprimer en grand groupe, l’enseignant doit proposer le même type de travail en petits groupes ou en situation duelle. La capacité à prendre la parole en public ne pourra pas être validée, mais les autres capacités pourront être évaluées, même pour les élèves timides.

4. UN EXEMPLE DE SÉQUENCE EN L1

À titre de récapitulatif, nous te proposons la description d’une séquence intégrant, dans une perspective convergente, des activités de compréhension, des activités sur les outils linguistiques et des activités de production³⁸. Comme pour les autres exemples, nous utilisons ici le français, langue commune à tous les lecteurs de ce livret, mais tu chercheras d’autres exemples dans ta L1.

Objectif général : produire un portrait.

Objectif spécifique : décrire votre petit frère à un ami qui habite à l’étranger.

1^{re} séance *Séance de lecture-compréhension :*

- Par un questionnement oral, l’enseignant fait repérer dans un texte support les endroits qui décrivent un personnage, ce qui est dit de celui-ci (portrait physique, portrait psychologique et moral) et identifier les moyens employés (nom et expansion du nom, verbes d’état et attribut, temps verbaux, etc.).
 - Synthèse par les élèves et réalisation d’une affiche sur les caractéristiques du portrait.
-

³⁸ IFADEM-Liban, *La production orale et écrite*, séquence 2, annexe.

2^e séance**Séance sur un outil linguistique : l'adjectif qualificatif**

SUPPORT : le texte descriptif de la première séance.

- 1^{re} étape :
 - À quoi sert un adjectif qualificatif ?
 - Où est-il placé ?
 - Comment s'accorde-t-il ?
 - Exercices d'enrichissement de phrases par des adjectifs.
- 2^e étape :

Production orale : après un exemple en groupe-classe, les élèves sont placés en binômes : l'un décrit un camarade de la classe sans le nommer, en employant des adjectifs qualificatifs ; l'autre élève doit deviner de qui il s'agit. Puis, on échange les rôles.

3^e séance**Séance de production d'écrit (1) : planification**

- Énoncé de la production d'écrits : décrire son petit frère à un ami qui vit à l'étranger.
- Identification de la situation de communication (Qui ? À qui ? Quoi ? Dans quel but ?).
- Remue-méninges : représentation de la tâche attendue, en lien avec le texte lu :
 - ce qu'on doit trouver dans ce portrait : compte tenu de la situation de communication, que doit-on trouver ?
 - les moyens pour l'écrire.
- Élaboration collective de la grille d'évaluation à partir du remue-méninges.

4^e séance**Séance de production d'écrit (2) :**

- Rappel du remue-méninges et distribution de la grille d'évaluation.
- 1^{re} étape : **planification**
Recherche individuelle :
 - ce que je vais dire de mon frère ;
 - comment je vais structurer mon portrait.
 Mise en commun à partir des propositions d'un élève : distinguer portrait physique et portrait psychologique et moral.
- 2^e étape : **mise en texte**
Il s'agit d'un travail individuel (avec recours possible au texte lu et aux autres ressources).
L'enseignant aide les élèves en difficulté et vérifie l'avancement des productions des autres élèves.

5^e séance**Séance de production d'écrit (3) : remédiation**

À partir du constat d'erreurs fréquentes : la cohésion du texte : comment éviter les répétitions ?

- Dans le texte support de départ, repérer et souligner en couleur les mots qui désignent le personnage.
- Classer ces mots en différentes catégories (selon leur nature grammaticale).
- Dégager une synthèse : les différentes manières de désigner un personnage qui a déjà été présenté (les substituts ou anaphores).

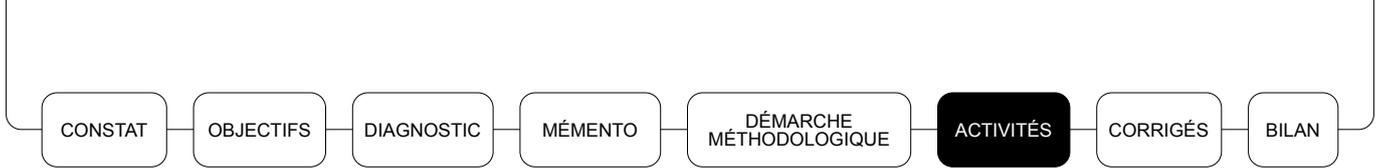
6^e séance***Séance de production d'écrit (4) : révision et réécriture***

Révision du texte produit :

- Rappel de la séance précédente.
- Les élèves relisent leur texte et corrigent les répétitions.
- Les élèves les plus avancés sont invités ensuite à vérifier par des lectures successives qu'ils ont respecté les autres critères d'évaluation. Ils corrigent à l'aide des affichages de l'environnement lettré de la classe.
- Pendant ce temps, l'enseignant procède à une évaluation formative :
 - Il indique aux élèves moyens les critères sur lesquels ils doivent se concentrer.
 - Il prend à part un petit groupe d'élèves en difficulté et les accompagne dans leur révision.
- L'enseignant relève tous les travaux pour l'évaluation sommative.

Prolongement

Ultérieurement, lors d'une séance de production d'un récit, les élèves devront ***réinvestir les acquis de cette séquence*** en décrivant le personnage perturbateur de l'histoire.



ACTIVITÉS



Les activités qui suivent visent à t’entraîner à concevoir et à évaluer des productions orales et écrites dans différentes situations de communication complexes. Comme les exemples dans les rubriques précédentes, elles sont en français, afin d’être accessibles à tous les lecteurs de ce livret. Nous t’invitons à t’en inspirer pour construire des séquences d’enseignement/apprentissage dans la L1 de tes élèves.

1. ACTIVITÉS RELATIVES AU RÉCIT

► Activité 1

Tu veux enseigner à tes élèves à produire un récit écrit. Tu leur as donné la consigne suivante : « Imagine les aventures d’un cousin venu pour la première fois dans ta ville et qui se perd ».

a. Dans ta progression d’apprentissage du récit, quelle est l’étape précédente ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Quel est l’objectif général de cette séquence ?

.....

.....

c. Cite trois objectifs spécifiques.

.....

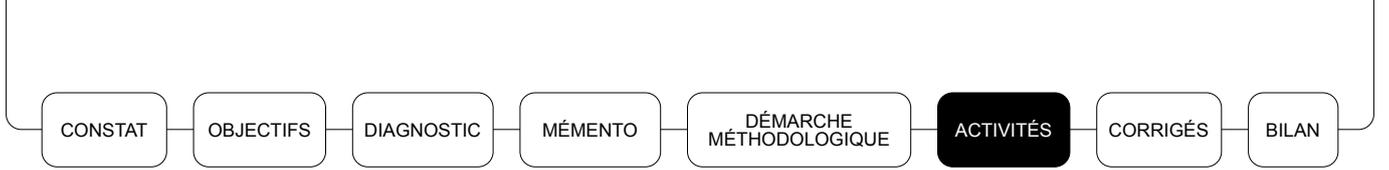
.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1
DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES



► **Activité 2**

Dans la consigne ci-dessus, quels sont les éléments de la situation de communication importants pour ce récit ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 3**

Quels sont les outils linguistiques indispensables pour produire ce récit ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 4**

Pour évaluer la production de tes élèves, tu vas avoir besoin de critères et d'indicateurs.

a. Donne un de ces critères.

.....

b. Donne deux indicateurs pour ce critère.

.....

.....

2. ACTIVITÉS RELATIVES À LA DESCRIPTION

► **Activité 5**

Pour donner de la cohérence à tes enseignements, tu veux faire un lien entre ta séance de compréhension en lecture et ta séance de production d'écrits sur la description.

Voici un texte de lecture.

La métairie

Dans tout le pays environnant, on appelait la ferme des Lucas « la Métairie ». Cette ferme était assurément la plus vaste, la plus opulente et la plus ordonnée de la contrée.

La cour, immense, entourée de cinq rangs d’arbres magnifiques pour abriter contre le vent violent de la plaine les pommiers trapus et délicats, en fermait delongs bâtiments couverts en tuiles pour conserver les fourrages et les grains, de belles étables bâties en silex, des écuries pour trente chevaux, et une maison d’habitation en brique rouge, qui ressemblait à un petit château.

D’après Guy DE MAUPASSANT, *Coco*, 1892.

Parmi les éléments utiles à la compréhension en lecture, relève ceux qui seront utiles également pour la production d’une description (à l’oral comme à l’écrit) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

► **Activité 6**

a. Quelle impression générale se dégage de cette description ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

b. Si tu veux que la description d’une ferme rédigée par tes élèves donne une impression générale de travail, comment vas-tu les préparer ?

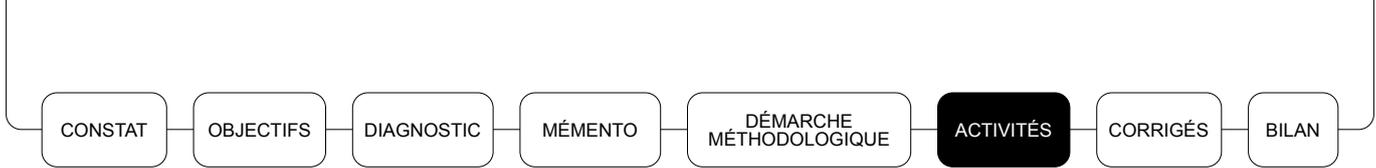
.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1
DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES



► **Activité 7**

a. Pour décrire la maison d’habitation, on trouve dans le texte de lecture une comparaison : « qui ressemblait à un petit château ». Dans ta langue, quels sont les outils ou procédés auxquels on peut recourir pour comparer ?

.....
.....
.....
.....

b. Quelle(s) démarche(s) didactique(s) utiliserais-tu pour les enseigner à tes élèves ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

c. Relève un autre outil ou procédé linguistique utilisé dans le texte de lecture pour décrire la ferme.

.....
.....
.....
.....

d. Quelle(s) démarche(s) didactique(s) utiliserais-tu pour l’enseigner à tes élèves en L1 ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

► Activité 8

a. Comment la description est-elle organisée dans le texte de lecture ci-dessus ?

.....

.....

.....

.....

b. Si tu souhaites que les élèves reproduisent la même organisation dans leur production, quels critères et indicateurs vas-tu définir pour l'organisation de la description ?

.....

.....

.....

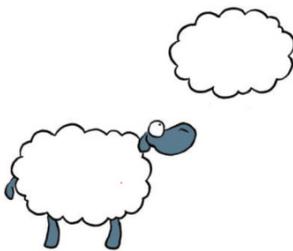
.....

3. ACTIVITÉS RELATIVES À L'EXPLICATION

► Activité 9

Tu as gardé dans tes archives trois petits textes sur le thème de la pluie.

TEXTE N° 1 : Comment se forme la pluie ?



La pluie tombe du ciel, mais comment se forme-t-elle ?

À partir de l'eau des ruisseaux, des fleuves et de l'océan !

Quand il y a du soleil, une partie de cette eau s'évapore et monte dans le ciel. En altitude, il fait de plus en plus froid. Cette vapeur invisible se transforme en gouttelettes. Elles sont si lé-

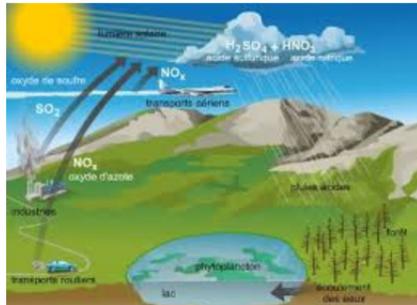
gères qu'elles restent en suspension dans le ciel. Elles forment les nuages. Vu d'avion ou d'une haute montagne, on dirait une mer de nuages !

Il pleut !

Quand il y a du vent, les petites gouttes à l'intérieur du nuage se rassemblent et se collent. Elles deviennent de plus en plus grosses et de plus en plus lourdes. Elles ne peuvent plus flotter dans l'air et elles tombent. Ce sont les gouttes de pluie !

D'après <https://www.espace-sciences.org/juniors/questions/comment-se-forment-les-nuages>

TEXTE N° 2 : Comment la pluie se forme-t-elle ?



On voit bien que la pluie nous vient directement des nuages. Pour répondre à la question « Comment la pluie se forme-t-elle ? », il nous faut dans un premier temps comprendre d'où viennent ces nuages...

L'eau sous l'effet de la chaleur se transforme en vapeur d'eau. C'est le cas lorsqu'on fait chauffer une casserole d'eau...

De la même façon, l'eau des mers peut s'évaporer sous l'effet de la chaleur du soleil.

Cette vapeur d'eau est en réalité composée de minuscules particules d'eau tellement petites (quelques centièmes de millimètre) et légères qu'elles s'envolent. Ces particules d'eau ont tendance à se regrouper dans le ciel pour former des nuages.

Les particules d'eau restent petites et plus légères que l'air. Mais en fonction des vents, ces minuscules particules vont se regrouper pour former une goutte. La goutte d'eau devenant ainsi plus lourde tombe tout simplement du nuage. La pluie est juste la formation de milliards de gouttes simultanément.

D'après <http://www.pourquoilecielbleu.com/pourquoi-il-pleut/>

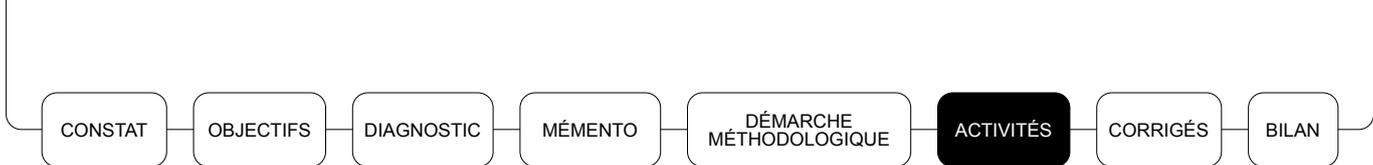
TEXTE N° 3 : Dame la pluie



Dame la pluie

Que faites-vous dame la pluie
 Sur mes carreaux frappant ainsi ?
 Le ciel a donc tant de chagrin
 Qu'il pleure depuis ce matin ?
 Que faites-vous dame la pluie
 Sur mes carreaux frappant ainsi ?
 Lavez-vous le joli jardin
 La maison, le toit, le chemin ?
 Que faites-vous dame la pluie
 Sur mes carreaux frappant ainsi.

Classe de CP-CE1 école Lakanal, <http://lakanal.net/poesie/damelapluie.htm>



Tu te demandes si tu peux les utiliser dans la perspective de la production d'un texte explicatif par les élèves.

a. As-tu un moyen de les exploiter tous? Comment?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Quelle trace de cette exploitation vas-tu laisser dans l'environnement de la classe?

.....

.....

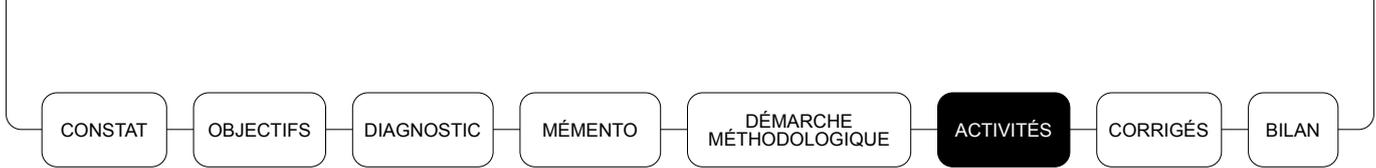
► **Activité 10**

Au moment de concevoir ta séquence de production d'un texte explicatif, tu as beaucoup d'idées de tâches pour tes élèves. Mais comment vas-tu les répartir entre les trois temps d'une séquence de production : pré-écriture, écriture, post-écriture?

Coche la case qui convient dans le tableau ci-dessous; et si, à la réflexion, certaines tâches ne te semblent plus pertinentes, ne coche aucune case sur la ligne en question.

N°	Tâches pour les élèves	Pré-écriture	Écriture	Post-écriture
1.	Lire des textes pour trouver des idées.			
2.	Lire la production d'un autre élève pour l'aider à la réviser.			
3.	Recevoir une personne-ressource spécialiste du sujet à traiter.			
4.	Vérifier l'orthographe.			
5.	Chercher des idées en groupe.			
6.	Partager les écrits avec d'autres classes pour les utiliser comme ressources.			
7.	Ordonner les idées trouvées.			
8.	Rédiger une question dans la conclusion.			
9.	Enrichir son texte en exprimant ses émotions.			
10.	Employer les marques de temps exprimant une vérité générale.			

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1 DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES



N°	Tâches pour les élèves	Pré-écriture	Écriture	Post-écriture
11.	Imiter un modèle ou canevas de texte explicatif.			
12.	Consulter un autre élève pour vérifier certaines conventions de textes (ex. : ponctuation).			
13.	Employer des signes (tirets, points, etc.) pour mettre en valeur la structure du texte.			
14.	Rédiger une question au début du texte.			
15.	Employer surtout des connecteurs de temps.			
16.	Décoder les mots difficiles.			
17.	Mettre au propre le texte amélioré.			
18.	Illustrer le texte.			
19.	Adapter la forme de son texte au destinataire du texte.			
20.	Relire la copie.			

► **Activité 11**

Reprends le texte n° 1 de l'activité 9. En le relisant, tu te rends compte qu'il n'y a pas de connecteur entre les phrases.

a. Réécris ce texte en explicitant les connecteurs.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Qu'expriment ces connecteurs ?

.....

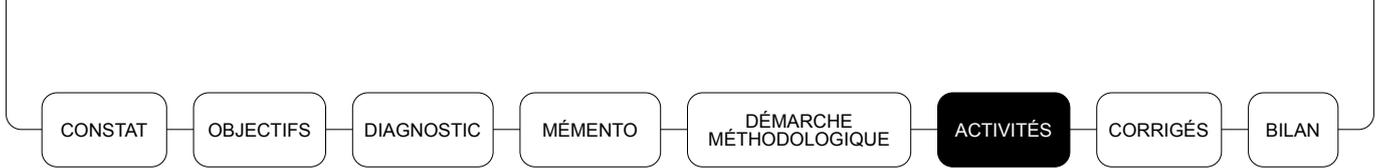
.....

.....

c. Dans ta L1, quels sont les moyens d'exprimer cette relation entre deux idées ?

.....

.....



► **Activité 12**

Pendant que tu travaillais le texte explicatif en cours de langue, tu faisais une leçon de sciences sur la santé. Pour créer une convergence entre tes enseignements, à la fin de la leçon de sciences, tu as demandé à tes élèves de produire en groupes un texte pour expliquer à leurs camarades des autres classes pourquoi il nous faut notre dose quotidienne de vitamine C. Les objectifs spécifiques de cette activité étaient :

- trouver des idées ;
- les classer ;
- montrer la relation entre elles.

Voici ce qu’a produit le groupe 1 :

On trouve de la vitamine C dans les oranges et les citron. Pourquoi est-ce qu’il nous faut notre dose quotidienne de vitamine C ?

Quelquefois on dit que c’est bon contre le rume. quelquefois on dit que c’est mauvais pour la santé. Il faut en prendre tous les jours quand même.

Le rume dure moins lontan si on prend de la vitamine C. les muscles, les os et les dent sont plus fort.

On doit prendre de la vitamine C tout les jour

a. Comment évalues-tu cette production ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Comment vas-tu procéder pour que les élèves puissent corriger leurs erreurs en autonomie, pendant que tu aides des élèves en grande difficulté ?

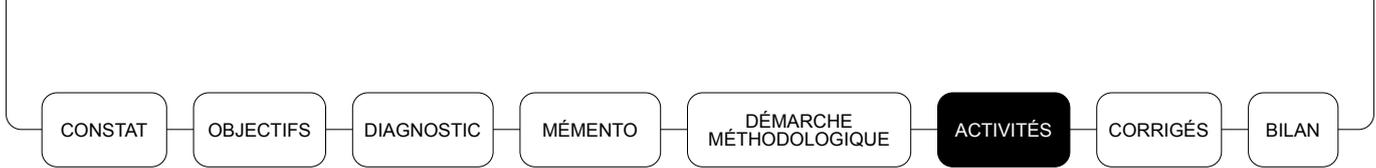
.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1
DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES



4. ACTIVITÉS RELATIVES À L'ARGUMENTATION

► Activité 13

En conseil des maitres, l'équipe pédagogique analyse les résultats du dernier examen de fin d'études primaires et constate que les élèves ont eu de mauvaises notes dans l'exercice de production d'un texte argumentatif. Ils décident de commencer à y travailler dès le CE.

Comment proposes-tu de répartir les objectifs d'apprentissage ?

a. Au niveau CE :

.....
.....
.....
.....
.....

b. Au niveau CM :

.....
.....
.....
.....
.....

► Activité 14

Cette année, tu as en charge une classe de CE2. Tu veux faire comprendre à tes élèves qu'un texte argumentatif défend une thèse, donne un point de vue, un avis personnel.

a. Propose deux activités à mener en classe.

- Première activité :
-
-
-
-
- Deuxième activité :
-
-
-
-

b. Propose une organisation pédagogique favorable à cette compréhension.

.....

.....

.....

.....

► Activité 15

Voici la transcription de la production orale d'une élève à qui on a demandé si c'est une bonne idée de séparer les filles et les garçons à l'école.

« Oui, ce serait mieux de séparer les filles et les garçons parce que les garçons embêtent les filles et des grandes disputes commencent. Quelquefois, les garçons racontent tellement de bêtises que ça nous distrait et on ne fait pas grand-chose. Être dans une école de filles, ce serait mon rêve. Une école où il n'y a que des filles et pas de garçons pour embêter les filles, je serais super contente. »

Lolita, *Journal des enfants* (9 mars 2006).

a. Relève les outils linguistiques qui montrent que Lolita prend parti en faveur de la séparation des filles et des garçons à l'école.

.....

.....

.....

.....

b. Cite deux autres outils dans ta langue.

.....

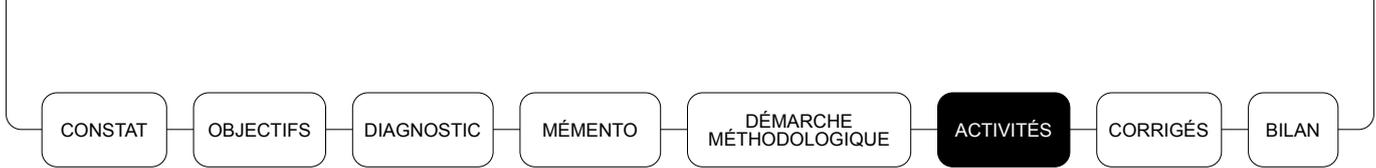
.....

► Activité 16

Voici la transcription de la production orale d'un autre élève sur le même sujet.

« Ce serait idiot de faire ça. C'est plus drôle d'être ensemble. On ne peut pas dire que les garçons se calment parce qu'il y a les filles. C'est possible, même sûr qu'elles travailleraient mieux si on n'était pas avec elles. Elles sont plus soignées que nous. Mais ça ne me dérangerait pas non plus d'être dans une école que de garçons, je m'habituerai. »

Clément, *Journal des enfants* (9 mars 2006).



Comment évalues-tu cette production au regard des critères suivants ?

a. La structuration du texte.

.....
.....
.....
.....
.....

b. La mise en évidence du point de vue du locuteur (celui qui s'exprime).

.....
.....

c. L'usage des outils linguistiques pour montrer ce point de vue.

.....
.....
.....

d. La cohésion du texte.

.....
.....
.....

CORRIGÉS

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

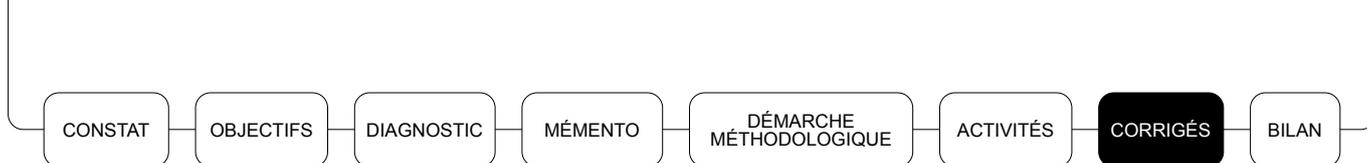
► Autotest 1

- a. Communiquer, c'est transmettre des informations ou des connaissances (communication en continu) ; c'est aussi échanger des informations sur un sujet donné (communication en interaction).
- b. On distingue différentes situations de communication :
 - Les situations de base, qui correspondent à la vie quotidienne : saluer, présenter, situer dans le temps, situer dans l'espace, exprimer ses goûts, interroger, répondre, remercier, etc., qui permettent d'entrer dans une langue étrangère mais qu'il est inutile d'enseigner à un enfant dont c'est la langue maternelle parce qu'il les connaît déjà ;
 - Les situations scolaires, dans lesquels tous les élèves doivent apprendre les noms des objets de la classe, des activités de classe, des rituels de classe, des consignes, des matières, etc. Ces éléments sont à programmer très tôt car ils aident à une bonne scolarisation et servent aux autres matières (sciences, histoire...) dispensées en L1.
 - Les situations complexes, qui vont au-delà des situations de dialogues simples avec des gens que l'on connaît bien. Elles supposent un niveau de compétences plus élevé qu'une situation de la vie courante et doivent donc être travaillées avec tous les élèves.
- c. Comme exemples de situations de communication complexes, on peut citer :
 - Raconter, qui suppose de mobiliser en même temps différentes compétences ;
 - Décrire, quand il s'agit de communiquer un point de vue sur la réalité décrite ;
 - Argumenter, c'est-à-dire exposer ses idées pour convaincre ;
 - Expliquer, ce qui est très utile pour l'ensemble des matières scolaires.

► Autotest 2

Pour produire dans une situation de communication complexe, il faut des compétences variées :

- Prendre en compte la situation de communication ;
- Maîtriser les outils linguistiques et les utiliser à bon escient ;
- Assurer la cohérence et la cohésion du texte produit ;
- Respecter les conventions des textes.



► Autotest 3

- Les caractéristiques de la production dans des situations de communication complexes sont identiques à l'oral et à l'écrit en ce qui concerne la prise en compte de la situation et la maîtrise de la cohérence et de la cohésion (à quelques exceptions près, la gestuelle permettant à l'oral de donner des informations de contexte).
- Elles sont globalement identiques en ce qui concerne le fonctionnement de la langue, mais certaines marques linguistiques peuvent, selon les langues, être présentes à l'écrit sans l'être à l'oral, ou inversement.
- Les caractéristiques liées aux conventions sont la plupart du temps différentes à l'écrit et à l'oral. Par exemple les unités de texte sont marquées par la ponctuation à l'écrit, par des pauses à l'oral.

Cherche les ressemblances et les différences dans ta L1 et parles-en avec ton tuteur.

► Autotest 4

Apprendre à communiquer dans des conduites complexes est difficile parce qu'il faut :

- un bon niveau dans chaque compétence : par exemple, pour argumenter, on doit maîtriser la situation de communication, en particulier bien connaître celui à qui l'on s'adresse pour trouver des arguments adaptés ;
- mobiliser *en même temps* plusieurs compétences (voir liste dans le corrigé de l'autotest 2 et dans le *Référentiel bilingue*).

► Autotest 5

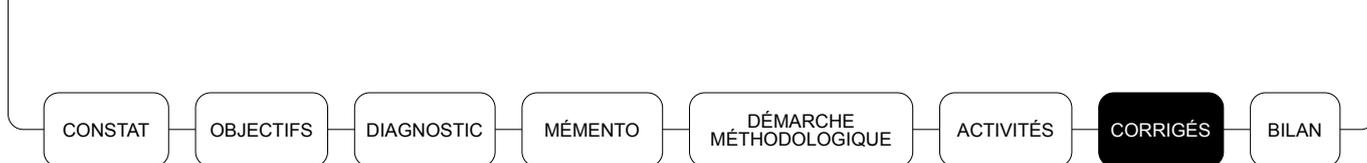
Pour que les élèves puissent s'appuyer plus facilement sur leurs acquis, tu peux :

- suivre une progression rigoureuse, pour éviter de proposer de nouveaux apprentissages très éloignés de leurs acquis ;
- mettre les élèves en situation familière en recourant à des didactiques voisines dans tes enseignements de la L1.

► Autotest 6

a. et **b.** On peut enseigner dès les premières années la production dans des situations de communication complexes, à l'oral comme à l'écrit. Il faut même le faire, si l'on veut donner cette habitude aux élèves.

Néanmoins, il faut adapter le niveau d'exigence et, en ce qui concerne l'écrit, ne pas hésiter à jouer le rôle de secrétaire quand les enfants sont trop jeunes pour écrire eux-mêmes (= dictée à l'adulte).



► Autotest 7

Avant de passer à la phase de mise en mots ou en texte, demande aux élèves de planifier leur écrit, c'est-à-dire de chercher des idées, de les rassembler et de les ordonner de manière cohérente. Cette phase peut être menée individuellement ou en groupes.

► Autotest 8

Pendant la phase de mise en mots ou en texte, tu peux utiliser différents outils, qui sont des aides à la production pour les élèves :

- L'environnement lettré de la classe : correspondances phonie-graphie, morphologie, syntaxe et les éléments caractéristiques des conduites de communication complexes que l'on a étudiées en compréhension orale ou écrite;
- Une grille d'évaluation de leur production, dont ils se servent comme « pense-bête », comme grille d'écriture.

► Autotest 9

Les critères et indicateurs sont globalement les mêmes (voir corrigé de l'autotest 3). Mais il est beaucoup plus difficile d'évaluer l'oral, parce qu'il ne reste pas de trace quand les élèves ont fini de parler. Il faut donc trouver des techniques pour pouvoir le faire.

► Autotest 10

- a. « L'autoévaluation des élèves est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage... [c'est] l'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportement. L'autoévaluation donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même ou d'elle-même en tant qu'apprenant ou apprenante »³⁹.
- b. Tu peux utiliser l'autoévaluation pour la production en situations de communication complexes, à condition d'avoir donné aux élèves les moyens de le faire ; s'ils ont construit une grille d'évaluation eux-mêmes, sous ta direction, et si tu leur as donné l'habitude de réfléchir à leur travail scolaire (métacognition), ils sauront à quels points faire attention, ils pourront repérer les erreurs et y remédier.

³⁹ Voir Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002, http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/StudentSelfAssessment_fr.pdf.

2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► Activité 1

- a. Le récit attendu est de la fiction, c'est-à-dire un récit imaginaire. Les élèves vont devoir inventer le contenu (les aventures du cousin perdu dans la ville), avant de construire leur récit et le mettre en mots.

Or, dans une progression d'apprentissage, une étape doit être préparée par les étapes précédentes. Une séance sur un récit imaginaire est précédée d'une séance sur le récit d'un événement vécu : le contenu est connu, l'ordre des événements est connu, la tâche est donc plus facile.

Tu noteras que le *Référentiel bilingue* te donne des indications précieuses pour ta progression (ici, voir les composantes de la compétence 7). Dans certains pays, les programmes comportent aussi une progression. Cherche si c'est le cas dans ton pays.

- b. L'objectif général est de produire un récit en respectant les caractéristiques du texte (voir *Référentiel bilingue*).
- c. Comme objectifs spécifiques possibles, on peut citer :
- tenir compte de la situation de communication ;
 - respecter l'ordre chronologique ;
 - maîtriser les marques de temps.

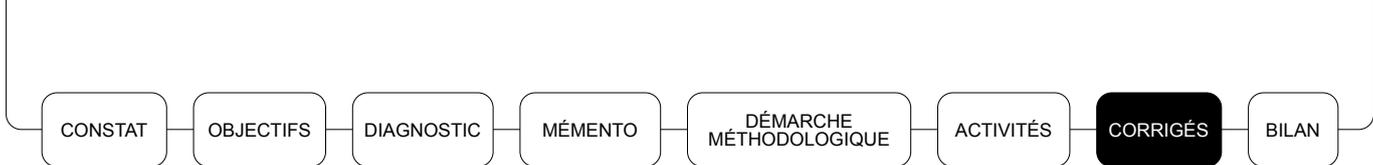
Le choix des objectifs spécifiques dépend des composantes des compétences (voir *Référentiel bilingue*) qui ont déjà été travaillées au cours des séances précédentes sur le récit de fiction.

► Activité 2

Les éléments de la situation de communication importants pour ce récit sont :

- les caractéristiques du personnage principal : il est jeune, donc assez inexpérimenté ; il ne connaît pas la ville, donc ne peut pas compter sur ses souvenirs ; c'est ton cousin, il peut peut-être s'adresser à toi pour obtenir de l'aide.
- le terme *aventures*, qui constitue le « message » de la situation de communication. Le sujet du récit doit compter des rebondissements.
- le lieu : c'est dans la ville des élèves que le récit se déroulera. On attend donc la description ou au moins l'évocation de certains endroits de cette ville.

Tes enseignements vont notamment porter sur ces points (= premier objectif spécifique cité plus haut).



► **Activité 3**

Les outils linguistiques indispensables pour produire ce récit sont ceux liés à la chronologie.

- Quel sera le temps du récit : passé ou présent ? Comment marque-t-on ce temps dans ta langue ?
- Comment construit-on des propositions subordonnées de temps dans ta langue ?
- Quels sont les adverbes, les prépositions indiquant le temps dans ta langue ?

Vois avec ton tuteur si tu maîtrises bien ces outils linguistiques et la manière de les enseigner.

► **Activité 4**

a. et b. Les critères doivent être en relation avec les objectifs spécifiques, et les indicateurs avec les critères. On peut donc avoir les critères et indicateurs suivants :

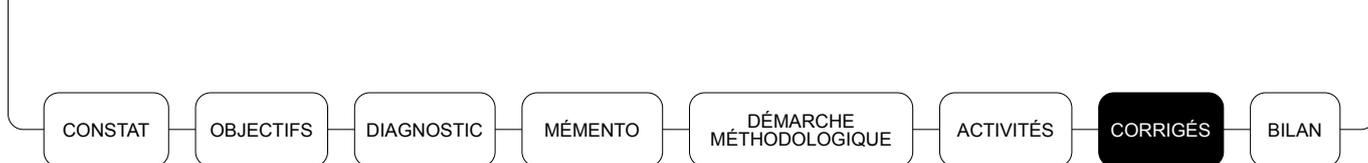
Critères	Indicateurs
L'élève tient compte de la situation de communication.	1. Le récit est-il vraisemblable pour un personnage jeune ? 2. Voit-on dans le récit que le personnage ne connaît pas la ville ? 3. Etc.
L'élève respecte l'ordre chronologique.	1. L'état initial du récit est-il identifié ? 2. Les événements qui surviennent sont-ils donnés dans l'ordre ? 3. L'état final est-il identifié ?
Les outils linguistiques sont utilisés à bon escient.	1. Les marqueurs temporels sont-ils bien utilisés ? 2. Les propositions subordonnées sont-elles construites correctement ? 3. Etc.

► **Activité 5**

Les éléments utiles à la fois à la compréhension en lecture et à la production d'une description sont les suivants :

- La situation de communication : ici le locuteur (celui qui est censé parler ou écrire) dit son admiration devant cette ferme (emplois des superlatifs, des adjectifs *magnifiques, belles*, comparaison avec « un petit château »);
- La structuration de la description, c'est-à-dire l'organisation des éléments qui la composent ;
- Les outils linguistiques utilisés : notamment la connaissance et l'emploi des adjectifs exprimant ce que l'on voit ou traduisant l'admiration, l'expression de la fonction des éléments (« pour abriter contre le vent violent de la plaine les pommiers trapus et délicats »), la comparaison ;

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1 DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES



- Les relations de lieu : dans ce texte de lecture, il n'y a pas de connecteurs spatiaux (comme, par exemple, *devant*, *à côté de*, etc.). Mais on trouve les verbes *entourée* et *enfermaient*, qui donnent des indications de lieu.

► Activité 6

- L'impression générale qui se dégage de cette description est une impression de richesse, comme le montrent les mots exprimant la grandeur (*vaste*, *immense*, *longs bâtiments*, *château*, etc.), les nombres élevés (*cinq rangs d'arbres*, *trente chevaux*) ou la richesse elle-même (*opulente*).
- Pour donner une impression de travail, tu peux, par exemple, inciter tes élèves à :
 - montrer un très grand nombre de personnages au travail ;
 - les décrire en train de travailler ;
 - montrer le résultat du travail : un grand tas de bois par exemple, mais aussi la fatigue qui se voit sur le visage des travailleurs.

► Activité 7

- Pour cette question, les réponses varient selon les langues, discute de tes réponses avec ton tuteur.

Cependant tu peux penser à l'emploi, dans ta langue, de compléments de comparaison (ex. : « il marche comme un canard »), aux verbes indiquant la ressemblance (*ressembler*) ou aux mots de la même famille (*semblable*), au vocabulaire imagé (ex. : « le vent siffle »).

- Ici aussi le tuteur est le mieux placé pour voir avec toi quelles sont les démarches didactiques appropriées.

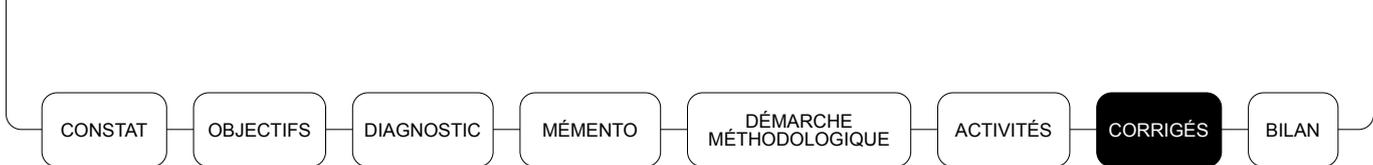
On peut toutefois, au moins :

- travailler sur la dérivation des mots pour enrichir le vocabulaire des mots de la même famille ;
- faire des variations linguistiques à partir d'une même comparaison (ex. : comment dire qu'il marche comme un canard ? avec un verbe ? avec un adjectif ? avec une proposition relative ? etc.)

- Les autres outils linguistiques utilisés dans le texte de lecture pour décrire la ferme ont été relevés dans l'autotest 1 : il s'agit des adjectifs exprimant ce que l'on voit ou traduisant l'admiration, l'expression de la fonction des éléments (« pour abriter contre le vent violent de la plaine les pommiers trapus et délicats »).

- Pour tout ce qui concerne ta L1, il faut voir avec ton tuteur. Voici cependant quelques pistes :

- Pour permettre à tes élèves d'enrichir leur vocabulaire de la description, tu feras relever dans des textes ou trouver dans leur capital-mots les adjectifs concrets (pour le vocabulaire concernant ce que l'on voit : taille, couleur, forme) et les



adjectifs exprimant un jugement favorable (en français : *beau, remarquable, admirable, exceptionnel*, etc.) ou défavorable (*laid, affreux, horrible, repoussant*, etc.)

- Pour la fonction des éléments, on relève une expression dans un texte et on fait des variations linguistiques.

► Activité 8

a. Dans le texte de lecture, la description est organisée de la manière suivante :

- Le premier paragraphe donne une impression générale, sans décrire concrètement.
- Le deuxième paragraphe montre des éléments concrets, présentés de l'extérieur vers l'intérieur : les arbres, la cour, puis les bâtiments au centre.
- L'ordre choisi pour énumérer les bâtiments fait que l'on termine par celui qui correspond le mieux à l'impression générale (« qui ressemblait à un petit château »), comme pour une sorte de conclusion.

b.

Critères relatifs à l'organisation du texte	Indicateurs
L'élève donne l'impression générale.	Le texte commence-t-il par l'impression générale ?
L'élève organise sa description matérielle.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La description va-t-elle de l'extérieur vers l'intérieur ? 2. La description se termine-t-elle par l'élément qui correspond le mieux à l'impression générale ?

► Activité 9

a. Dans la perspective de la production d'un texte explicatif par les élèves, tu peux exploiter ces textes en faisant ce que l'on appelle un « tri de textes », c'est-à-dire en demandant de mettre ensemble les textes qui se ressemblent. Idéalement, il faudrait que tu aies, en plus de ces deux textes explicatifs et de ce texte poétique, d'autres textes de types différents : par exemple un texte narratif et un texte descriptif.

Une fois que les élèves ont regroupé les textes explicatifs, tu leur demandes comment ils ont fait et tu fais ainsi ressortir les caractéristiques de ce type de textes, en complétant si besoin.

b. Tu laisses dans l'environnement de la classe une affiche indiquant les caractéristiques du texte explicatif.

► Activité 10

N°	Tâches pour les élèves	Pré-écriture	Écriture	Post-écriture
1.	Lire des textes pour trouver des idées.	X		
2.	Lire la production d'un autre élève pour l'aider à la réviser.		X	
3.	Recevoir une personne-ressource spécialiste du sujet à traiter.	X		
4.	Vérifier l'orthographe.		X	
5.	Chercher des idées en groupe.	X		
6.	Partager les écrits avec d'autres classes pour les utiliser comme ressources.			X
7.	Ordonner les idées trouvées.	X		
8.	Rédiger une question dans la conclusion.			
9.	Enrichir son texte en exprimant ses émotions.			
10.	Employer les marques de temps exprimant une vérité générale.		X	
11.	Imiter un modèle ou canevas de texte explicatif.		X	
12.	Consulter un autre élève pour vérifier certaines conventions de textes (ex. : ponctuation).		X	
13.	Employer des signes (tirets, points, etc.) pour mettre en valeur la structure du texte.		X	
14.	Rédiger une question au début du texte.		X	
15.	Employer surtout des connecteurs de temps.			
16.	Décoder les mots difficiles.			
17.	Mettre au propre le texte amélioré.		X	
18.	Illustrer le texte.		X	
19.	Adapter la forme de son texte au destinataire du texte.		X	
20.	Relire la copie.		X	

► Activité 11

a. La pluie tombe du ciel, mais comment se forme-t-elle ?

1. À partir de l'eau des ruisseaux, des fleuves et de l'océan !

Quand il y a du soleil, une partie de cette eau s'évapore et monte dans le ciel. **Mais** en altitude, il fait de plus en plus froid. **Par conséquent**, cette vapeur invisible se transforme en gouttelettes. Elles sont si légères qu'elles restent en

suspension dans le ciel. Elles forment les nuages. *C'est pourquoi*, vu d'avion ou d'une haute montagne, on dirait une mer de nuages !

2. Il pleut !

Quand il y a du vent, les petites gouttes à l'intérieur du nuage se rassemblent et se collent. Elles deviennent de plus en plus grosses et de plus en plus lourdes. Elles ne peuvent *donc* plus flotter dans l'air et elles tombent. Ce sont les gouttes de pluie !

- b. Ces connecteurs expriment essentiellement la conséquence. En effet, le texte explique la pluie en partant d'un phénomène, l'évaporation de l'eau, et donne ensuite toute la chaîne des conséquences.
- c. Pour ta L1, vois avec ton tuteur si les réponses que tu proposes sont justes.

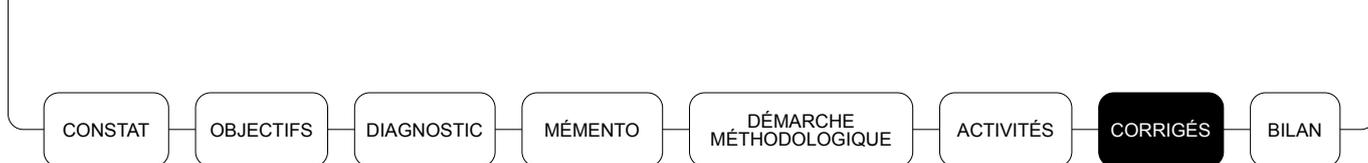
► Activité 12

- a. Une production doit être évaluée par rapport aux objectifs fixés. Par conséquent, ici, les critères d'évaluation porteront sur les points suivants :
 - Trouver des idées : il y a bien quelques idées expliquant pourquoi il faut une dose quotidienne de vitamine C (« C'est bon contre le rhume », « les muscles, les os et les dents sont plus forts ») mais il y a aussi une idée qu'on ne comprend pas parce qu'elle n'est pas développée (« C'est mauvais pour la santé »). C'est d'autant plus regrettable que, semble-t-il, il s'agit d'un contre-argument.
 - Les classer : les idées ne sont pas bien classées. Il faudrait regrouper les arguments qui vont ensemble.
 - Les relations entre les idées ne sont pas marquées par des connecteurs qui aideraient à comprendre ce que l'on veut expliquer. Par exemple, « Le rhume dure moins longtemps si on prend de la vitamine C. *De plus*, les muscles, les os et les dents sont plus fort. *C'est pourquoi* on doit prendre de la vitamine C tous les jours ».

Ces points sont ceux qui font l'objet de l'évaluation, évaluation formative dans un premier temps. Cependant, quand les élèves auront amélioré leur texte, tu n'oublieras pas de faire procéder à un « toilettage orthographique ». Tu le feras à ce moment-là seulement pour ne pas surcharger l'attention pendant la première phase d'écriture.

- b. Pour que les élèves puissent corriger ces erreurs en autonomie, le mieux est d'anticiper et de construire avec eux une grille d'écriture (qui sera aussi une grille d'évaluation) auxquels ils pourront se référer pendant la phase d'écriture, y compris pendant la révision de leur texte.

Ensuite, tu peux les aider en leur rappelant de consulter l'environnement lettré de la classe.



Enfin, tu peux aussi organiser une co-évaluation entre deux élèves et un travail de groupe pour les améliorations à apporter.

► Activité 13

La répartition des objectifs d'apprentissage pourrait s'inspirer du *Référentiel bilingue*.

a. Au niveau CE :

- Produire un texte à but social ;
- Chercher des arguments ;
- Les mettre dans l'ordre ;
- Utiliser les pronoms et adjectifs de la première personne pour manifester son point de vue ;
- Les mettre en phrases.

b. Au niveau CM :

- Chercher des arguments pour et contre ;
- Réfuter des arguments contraires ;
- Les mettre dans l'ordre le plus efficace possible ;
- Utiliser différents outils linguistiques pour manifester un point de vue ;
- Les mettre en texte, en veillant à la cohésion.

► Activité 14

a. Voici deux activités à mener en classe :

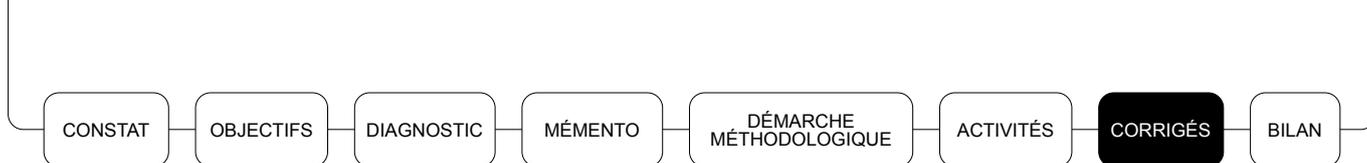
- Pendant une séance de compréhension en lecture, relever ce qui montre comment on connaît le point de vue de l'auteur. En fin de séance, récapituler les moyens utilisés.
- Faire écouter ou lire un texte argumentatif, faire relever les arguments, puis demander aux élèves de chercher des arguments s'y opposant.

b. Si tu veux organiser ta classe de telle sorte que les élèves comprennent bien que les idées exposées dans un texte argumentatif sont des points de vue, tu réparties les élèves en deux groupes (ou en différents sous-groupes) et tu demandes à l'un de trouver des arguments pour et à l'autre des arguments contre.

► Activité 15

a. Les outils linguistiques qui montrent le point de vue de Lolita sont :

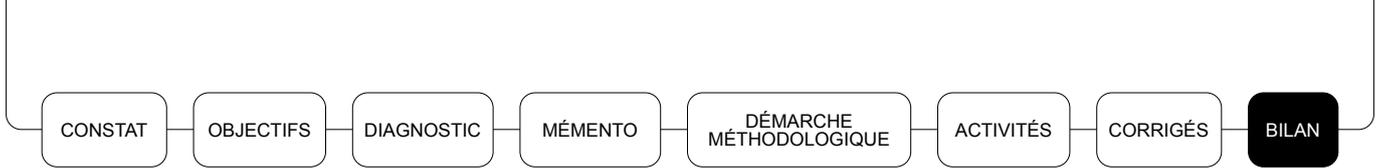
- l'emploi de la première personne : *mon, je* ;
- le vocabulaire péjoratif à propos des garçons : *embêter, bêtises, distraire* ;
- le vocabulaire mélioratif concernant l'école sans garçons : *mon rêve, super-contente*.



- b.** Pour les autres outils dans ta langue, tu consulteras ton tuteur. Tu peux penser à l'emploi de certains verbes (par exemple verbes d'obligation ; comme en français, *il faut* ou *devoir*), aux marques de temps (comme en français, le conditionnel : *tu ferais mieux...*) ou aux groupes incidents (*d'après moi, à mon avis*).

► Activité 16

- a.** La structuration du texte : on peut dire qu'elle est correcte dans la mesure où Clément a une position nuancée : la thèse est annoncée dès le début, suivi d'un argument (« C'est plus drôle... »). Dans une deuxième partie, viennent deux contre-arguments (les garçons ne sont pas plus calmes, les filles travailleraient mieux). Ce qui débouche sur un avis nuancé la thèse de départ.
- b.** La mise en évidence du point de vue du locuteur : elle se fait en deux temps, au début et à la fin. Au centre du texte, les arguments exposent une situation générale.
- c.** L'usage des outils linguistiques pour montrer ce point de vue : ce sont les mêmes que dans l'autotest précédent : l'emploi de la première personne, le vocabulaire péjoratif et mélioratif.
- d.** La cohésion du texte : elle est faible, comme c'est assez souvent le cas à l'oral. On trouve une fois *mais* qui montre une relation d'opposition avec le premier point de vue exprimé.



BILAN



Voici une série de questions pour t'aider à faire ton bilan personnel.

► 1. Quel était l'objectif de cette séquence ?

.....
.....
.....
.....

► 2. Qu'as-tu appris ?

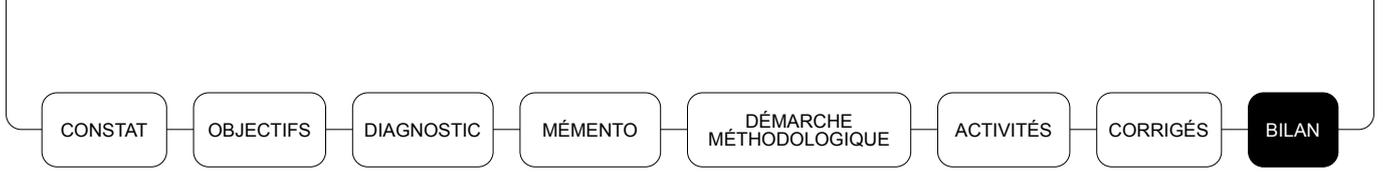
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 3. Comment vas-tu mettre en œuvre tes acquis avec tes élèves en classe ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

► 4. Penses-tu avoir encore des difficultés dans la compréhension et la mise en œuvre de cette séquence ? Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....



► 5. Comment vas-tu faire pour compléter ta formation sur ces points-là ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TRAVAILLER LA PRODUCTION ORALE ET ÉCRITE EN L1
DANS DES SITUATIONS DE COMMUNICATION COMPLEXES

**BIBLIOGRAPHIE
SÉLECTIVE**

- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Éduscol/Ministère de l'Éducation nationale (France), <http://eduscol.education.fr/pid23199/ecole-elementaire-et-college.html>.
- ELAN, *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue en lecture-écriture*, 2013, http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_version_validee.pdf (nouvelle édition en préparation).
- *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement des langues africaines et du français*, 2014, http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_elan_francais_final.pdf (nouvelle édition en préparation).
- *Référentiel bilingue de compétences de l'élève pour la scolarité primaire*, (2017) (nouvelle édition en préparation).
- *La boîte à outils du formateur*.
- IFADEM-Burkina Faso, *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux premières années du primaire*, 2017, https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/livret_no_2_lecture-ecriture_web.pdf.
- *Améliorer l'enseignement/apprentissage de la compréhension et de l'expression orales en français au CE*, 2017, https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/livret_no_3_oral_web_0.pdf.
- IFADEM-Liban, *Métier de l'enseignant*, 2016, https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/liban-livret_1-metier-enseignant.pdf.
- IFADEM-Liban, *La compréhension*, 2016, https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/liban-livret_3-comprehension.pdf.
- IFADEM-Liban, *La production orale ou écrite*, 2016, https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/liban-livret_4-production-orale-ecrite.pdf.
- IFADEM-Niger, *Développer la compréhension et l'expression orales*, 2014, https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/niger-livret_2-comprehension-expression-oral.pdf.
- UNESCO, *Alphabets des langues africaines*, 1993, éd. Rhonda L. Hartell, Dakar, UNESCO, Bureau régional de Dakar/Société internationale de linguistique.

